

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 3

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK

YAZARLAR
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Dr. Öğr. Üyesi Şule DEMİREL DİNGEÇ

TEMMUZ 2022
ANKARA



REHBERLİK
Prof. Dr. Galip YÜKSEL

Dersin hedefi
Rehberlik dersi öğretmenlerin rehberlik ile ilgili bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmak ve rehberlikle ilgili olarak ne yapmaları gerektiği konusunda onları bilgi ve bilinç sahibi yapmak için düzenlenmiştir. Okullarımızda öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanı sıra rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetleri öğretmenler tarafından amaç ve isleyiş bakımından iyi bilinmesi gereken bir hizmet grubudur.

Bu derste öncelikle **rehberliği**n tanımı, tarihi ve genel özellikleri ele alınmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin uygun bir rehberlik anlayışına sahip olmaları hedeflenmektedir. Ülkemizdeki rehberlik uygulamalarının bakanlık merkez örgütündeki yapılanmadan, okul düzeyindeki yapılanmaya kadar örgütlenmenin incelenmesinin ardından rehberlik hizmetlerinde uyulması gereken etik kurallar dersin son bölümünü oluşturmaktadır.

1.DEĞİŞEN EĞİTİM ANLAYIŞI
Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;
Eğitim kurumunun nasıl ortaya çıktığını,
Tarihte yaygın olan eğitim anlayışını,
Konu merkezli eğitim anlayışından öğrenci-merkezli eğitim anlayışına nasıl geçildiğini,
Okul örgütü içindeki yapıları
Öğrenci kişilik hizmetleri ve
Eğitim sistemi içinde rehberliğin yerini öğrenmiş olacaksınız.

Tarihte yaygın olan eğitim anlayışı
Eğitim ve onun görünen yüzü okullar, yazının bulunması ile önemli kurumlar hâline gelmişlerdir. Yazı da Sümerler (M.Ö. 3500 – M.Ö. 2000) tarafından bulunduğu için okulu da Sümerlerden başlatmak mümkündür. Fakat Sümerlerdeki eğitim bugünkü eğitimden biraz farklıdır. Konunun öğretimi esastır ancak biraz da fiziksel cezaya başvuruluyordu ve ezbere dayalı bir anlayışla eğitim verilmekte idi.

Sümerlerde başlayan eğitim anlayışı günümüze kadar evrilerek gelmiştir. Artık okul için özel yerler yapılmakta ve herkese eğitim verilmesi öngörülmektedir. Bu kapsamda Konu Merkezli Eğitim (KME) anlayışını görüyoruz. Eğitim kurumu kavramı ortaya çıktığı andan itibaren, eğitim hep öğretim ağırlıklı olmuştur. Bunun anlamı şudur: Eğitimi verilecek bir konu, eğitimi veren bir öğretmen ve eğitimi alan bir öğrenci vardır. Burada öğrencilerinin özelliklerinin yeterliklerinin bir önemi yoktur, önemli olan o kitabın ya da malzemenin öğrenilmesidir ve eğitim uzun yıllar konu merkezli olarak devam etmiştir.

Eğitim Kurumunun Ortaya Çıkışı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetlerinin günümüzdeki gibi eğitim sistemi içinde yer alması eğitim kurumunun ortaya çıktığı zamandan beri süregelen bir durum değildir. Bu süreç eğitim kurumunun ortaya çıkması, konu merkezli eğitim anlayışına yapılan eleştiriler, düşünürlerin ve toplumun konu merkezli eğitime yönelik eleştirileri ve toplumsal, sosyal ve bilimsel gelişmeleri değişimleri içine alır.

Bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin bir bölümü rastlantılarla ve kendiliğinden gerçekleşir. Bir kısmı ise yetişkinler tarafından planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilir. Bireyde toplumca istenen davranışları geliştirme sürecine *Eğitim* adı



verilmektedir.[1] Eğitim önemli ölçüde okulda yapılmaktadır. Okul, insanların birlikte ya da birbirinden öğrenmek için bir araya geldiği insan topluluğudur. Hayatta öğrendiğimiz şeylerin çoğunu diğer insanlardan ve onlarla öğreniriz. Öğrenme bireysel bir süreç olduğu kadar sosyal bir süreçtir.[2]

Konu Merkezli Eğitim

Her ne kadar eğitim, öğretimi aşan anlamlara sahip ise de tarihteki anlamı öğretime yakın olmuş ve bu yüzden sık sık eğitim ile öğretimin karşılaştırması yapılmış ve hangisinin daha tercih edilir olduğu tartışılmıştır.[3] Süregelen bu tartışmalarla birlikte eğitim sistemlerine getirilen öncelikli eleştiri de onun öğretime ağırlık verdiği ve eğitimi ihmal ettiği yönünde olmuştur.

Jean Jacques Rousseau

Aydınlanma Çağı düşünürü olan Jean Jacques Rousseau (1712-1778) "*Eğitim Üzerine*" adlı eserinde bir çocuğun doğumdan ergenliğe yaşam öyküsünü anlatırken aynı zamanda kendi ideal, doğacı (natüralist) eğitim anlayışını dile getirmiştir. Rousseau, çocuğun fizyolojik ve psikolojik tabiatının tanınarak eğitimin ona uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur ve konu merkezli eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının kullanılması gerektiğini öne sürmüştür. "Öğretmenler, önce çocuğu tanımakla işe başlayın!" diyerek eğitim anlayışındaki devrimi dile getirmiştir.[4]

Hümanizm

İnsanın merkeze alındığı bir dünya anlayışı olarak tanımlanabilecek olan hümanizm, eğitimi etkileyen diğer bir düşünce akımıdır. Hümanist yaklaşımın eğitime katkıları olarak herkese eğitim anlayışı, eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde evrensel değerlerin öğretilmesi sayılabilir.

Günümüz Eğitim Anlayışı

Günümüzdeki eğitim anlayışı, hümanizmanın sunduğu anlayıştaki ilkeleri içselleştirmiştir. Çünkü anayasalarda artık eğitim bir temel hak olarak kabul edilmektedir ve hiçbir çocuğun geride bırakılmaması gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Bu eğitim anlayışı en önemli dönüm noktalarından biridir. Ayrıca günümüzde eğitim uygulamaları öğrenciye daha çok yer vermeye çalıştığını öne sürerek puan toplamaya çalışmaktadırlar.

Eğitimde artık bireysel farklılıklara saygının çok önemli olduğu fikrini aşarak artık sadece saygı değil, bireysel farklılıkların geliştirilmesi ve dikkate alınması gerektiğine dair anlayışlar gelişmeye başlamıştır. Eğitim sürecindeki bu gelişmeler okul örgütünü de etkilemiştir. Bu anlamda bir kurum olarak okul, çeşitli görevleri yapan kişileri barındırıyor. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer hizmetleri sunan kişiler bulunmaktadır. Bu kapsamda baktığımızda okul örgütünde öğretim hizmetini yapan bireyleri görüyoruz;

---

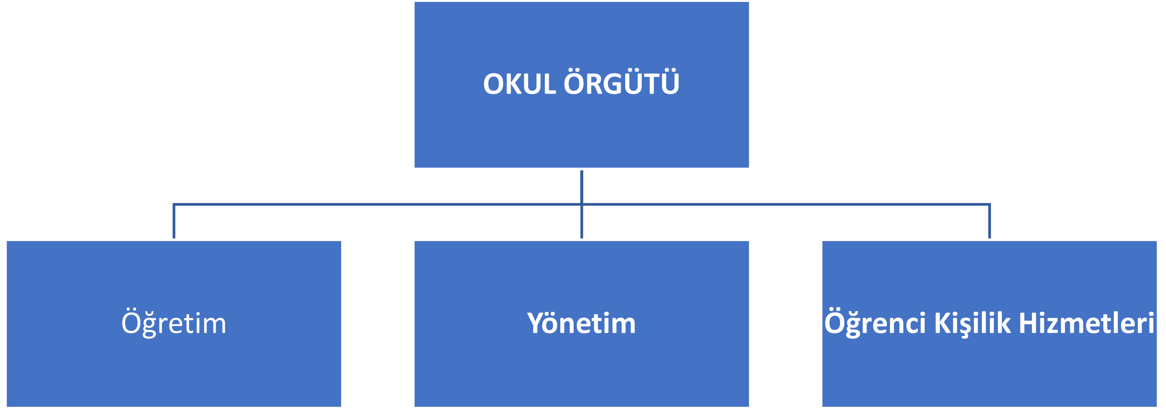
[1] Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları

[2] Robinson, K ve Aronica, L. (2018). *Siz, çocuğunuz ve okul: Çocuğunuzun eğitimi için en iyi yolu keşfedin*! Sola Yayınları.

[3] Bacanlı, H. (2005). ***Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi.*** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

[4] Bacanlı, H. (2005). *Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi***.** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.





Bunlar önemli ölçüde; okuldaki birinci grup öğretim kadrosu öğretmenlerdir. Bu gruptaki personel öğrencilere bilgi, tutum ve anlayış oluşturmakla yükümlüdür. Öğretmenlerin eğitimi de tarihsel süreç içersinde gelişmiştir. Bugün lisans ve yüksek lisans mezunları öğretmenlik yapabilmektedir. Bu kapsamda, usta öğretici vb. de öğretim kadrosunda yer alır.

İkinci değişken yönetim hizmetleridir ve yönetim hizmetleri okuldaki öğretim ve öğrenci kişilik hizmetlerini yapan kişilerin işlerini kolaylaştırmakla yükümlüdürler. Okul yöneticileri, memurlar ve aynı zamanda denetçiler de bu gruptadır.

Okul örgütündeki diğer yapı öğrenci kişilik hizmetleridir. Öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan, öğrenciye dönük olarak düzenlenen tüm hizmetlere denir. Aslında kişisel hizmetleri kasteder ancak Türkçe literatüre bu şekilde geçmiştir. Öğrencilerin öğretmenler tarafından ele alınamayan ve genellikle ikinci sıraya atılan ihtiyaçları vardır. Örneğin KME'yi düşünürsek öğrencinin sosyal duygusal gelişiminin ya da kariyer gelişiminin bir önemi yoktur. Çünkü konunun öğretilmesi esastır. Ancak günümüzde eğitimden beklentiler arttığı için, öğrencilerin sosyo-duygusal, akademik ve kariyer anlamında gelişmelerinin önemini vurgulamakta ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler olmalarını istemektedir. Yani sadece konuları bilen değil daha kapsamlı bir insan yetiştirmek karşımıza çıkıyor.

Konu merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu dönemlerde önemli görülmeyen bu ihtiyaçlar öğrenci merkezli eğitim anlayışının genel kabulü ile birlikte önemli görülmeye başlanmıştır.

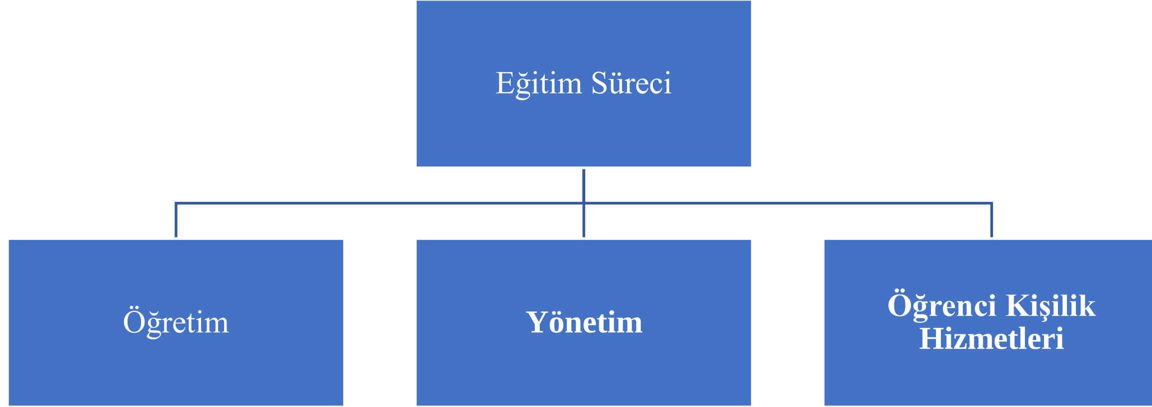
İçinde bulunduğumuz zaman dilimi, denebilir ki şimdiye kadar görülen en hızlı değişimlerin ortaya çıktığı zamandır. Bunun bir uzantısı olarak da davranışlarla ilgili sıkıntılarla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Eski yollar yeni nesillerde işe yaramamaktadır. Başlı başına *internet ve* ona bağlı olan *sosyal medya* kullanma sorunu bile şimdiye kadar geçmiş nesillerin hiçbirinin karşı karşıya kaldığı bir sorun değildir. Tarih boyunca hiçbir nesil bu kadar hızlı ve çekici bir olguyla karşı karşıya kalmamıştır. Dünyada daha önce hiç deneyimlenmemiş şeyler yaşanıyor. Aileler, çocuklar, işler ve bütün dünya değişiyor.

Rehberlik ve Eğitim

Eğitim rastgele oluşan bir faaliyet değildir. Eğitsel faaliyetlerin belli bir amacı vardır ve bu bağlamda planlı bir olgudur. Okulda farklı görevleri yerine getiren insanlar vardır ve okul ancak bu kişilerin tümünün görevlerini yaptıkları zaman işlevini yerine getirebilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitim arasındaki ilişki, eğitim sürecini oluşturan üç boyut bakımından daha belirgin olarak ortaya konabilir. Eğitim sürecinde üç ana alan, sürecin bütünlüğünü oluşturmaktadır. Bunlar, (1) öğretim, (2) yönetim ve (3) öğrenci kişilik hizmetleri alanı olarak sıralanmaktadır.





Öğretim
Öğretim, okul örgütünün en geniş boyutudur. Akademik öğrenme ile ilgili tüm bilgi ve becerilerin kazandırılması bu alan içine girer.[5] Öğretim alanının en sorumlu personeli öğretmendir. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde bu kişilerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle, diğer kişileri bu kişilerin görevlerini daha kolay ve doğru yapmaları için çalışan kişiler olarak görmek mümkündür.

Yönetim
Yönetim alanı, eğitim surecinin fonksiyonlarını yerine getirebilmesi ve öğrenci kişilik hizmetlerinin sunulması için gerekli olan liderliğin alınması, yetki ve sorumlulukların kullanılması ile ilgilidir.[6] Yönetim, bir araya gelen kişilerin yönlendirilmeleri, görevlerini iş birliği içinde yerine getirmeleri ve kaynakların akıllı kullanımını sağlamayı hedefler.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri
Öğretmenler büyük ölçüde öğrencilere öngörülen bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu bilgi ve becerilerin genellikle öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya yönelik olduğu düşünülür. Ancak öğrencilerin öğretmenler tarafından ele alınmayan veya genellikle ikinci sıraya itilen ihtiyaçları vardır.[7]
Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH) eğitim sürecinde öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan ve öğrencinin kişilik gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük tüm yardım hizmetleridir. Bu hizmetler (1) Sağlık hizmetleri; (2) sosyal yardım hizmetleri; (3) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; (4) özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri ve (5) sosyal-kültürel hizmetlerdir.

Sosyal Yardım Hizmetleri:
Yani öğrencilere ekonomik yardımlardan yararlanma, barınma (yurt, pansiyon), kredi, burs, yiyecek, giyecek, ulaşım vb. gibi ihtiyaçları temin etmek bu kapsamdadır. Öğrenciler bu tip hizmetleri de talep ediyorlar.

Özel Eğitim ve Özel Yetiştirme Hizmetleri:
Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen hizmetlerdir. Özel

---
[5] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
[6] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
[7] Bacanlı, H. (2005). ***Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi.*** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

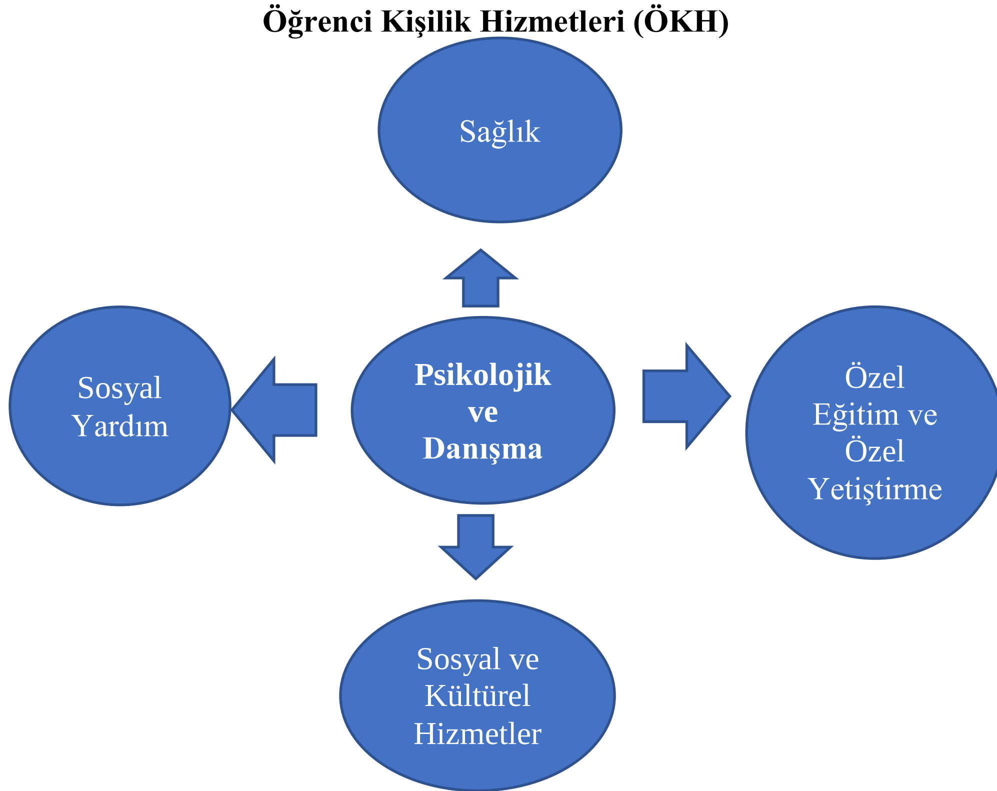


yetiştirme hizmetleri ise öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak alandaki eksik ve yetersizlikleri gidermeye yöneliktir.

Sosyal-kültürel Hizmetler:

Genellikle öğrencilere kendilerini sınayabilecekleri ortamlar sunarlar. Eğitsel kollar öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri şeyleri göstermektedir. Bu sebeple, rehberlik hizmetlerinin bir parçası hâline gelirler. Serbest zaman eğitimi verme, serbest zamanlarını değerlendirme olanakları sunma, ilgilere göre çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler planlama, bu kapsamda düşünülen hizmetlerdir. Bu bölümde şu şekle göz atabiliriz:

Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH)



Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri:

Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ve sınıf rehberlik programı, okuldaki rehberlik hizmetlerinin neler olduğunun yazılı belgeleridir. Örneğin, sınıf rehberlik programı, öğrencilerin akademik, sosyal duygusal ve kariyer gelişimlerinin sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Rehberliğin Eğitim İçindeki Yeri

Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencinin kişilik hizmetlerinin de eğitimde verilmesi gereken bir hizmet olduğu kabul edilmiştir. Rehberlik hizmetleri, öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını çeşitli yönlerden destekleyerek, kolaylaştırarak ve daha etkili hale getirerek öğretmelere de yardımcı olur. Araştırmalar rehberlik programlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini, öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.[8]

Okul RPD Programı kapsamında geliştirilen Sınıf Rehberlik Programı incelendiğinde akademik, kariyer ve sosyo duygusal gelişim alanları ve bu gelişim alanlarına yönelik yeterlikler görülecektir. Sınıf Rehberlik Programı’nda yer alan üç gelişim alanın değişen eğitim anlayışının

[8] Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve Uygulama*. Ankara: Nobel



bir uzantısı olduğu söylenebilir. Ancak bu noktaya bir anda gelinmemiştir. Eğitimde rehberliğin ortaya çıkmasını tetikleyen psikolojik ve sosyolojik temeller vardır.

Rehberliğin Ortaya Çıkmasını Gerektiren Koşullar

RPD hizmetleri okullara, öğretim hizmetlerinin işlevini yerine getiren öğretmenlerin yetersiz oluşundan dolayı girmemiştir. Öğretim hizmetlerinin etkinliğini artırmak için rehberlik hizmetlerine gerek duyulmuştur.[9] Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerini gerekli kılan birçok faktör vardır. Bunlar ekonomik, sosyal, psikolojik, felsefi etkenler olarak gruplanabilir. Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaç, Türkiye'de rehberliğin gelişmesinde katkıda bulunan bilim insanları[10] tarafından listelenmiştir. Kuzgun (2000) bu faktörleri şöyle sıralamaktadır:[11]

1. Meslek seçiminin zorlaşması
2. Bireysel farkların eğitimde dikkate alınma zorunluluğu
3. İlerlemeci eğitim anlayışının benimsenmesi
4. Demokratik toplumlarda bireylere tanınan seçme özgürlüğü
5. Demokratik yasamın karar verme gücüne sahip bireyler gerektirmesi
6. Eğitimde bireyin duygusal yönlerine verilen önemin giderek artması
7. Psikometride gelişmeler
8. Akıl sağlığına verilen önemin artması

Tüm bu gelişmeler sonucunda, günümüzde tüm okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verilmesi anlayışı yaygınlaşmıştır, bu hizmetleri vermek için rehberlik servisleri bulunmaktadır. Dünyada eğitim sistemleri tüm öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini ulaştırma çabası içindedir. Günümüz toplumları psikolojik sağlığı yerinde, sağlıklı kararlar verebilen ve uygun tercihler yapabilen bireyler öngörmektedir.

2. REHBERLİĞİN TARİHİ, İLKELERİ VE İŞLEVLERİ

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Rehberlik tarihinde ortaya atılan belli başlı düşünce akımlarını,
- Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin gelişimini,
- Rehberliğin anlamı, amacı, dayandığı temel ilkeleri
- Rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili yanlış anlayışları ve
- Rehberlik hizmetleri/işlevlerini öğrenmiş olacaksınız.

Rehberliğin Tarihi, İlkeleri ve İşlevleri

Rehberlik ve psikolojik danışmanın ilkelerini birçok şey gibi Eflatun, Sokrat ve Aristo'da bulmak mümkün ise de bugünkü anlayışa yakın uygulamalar daha sonralarda görülmeye başlamıştır.

Bir meslek olarak okul danışmanlığı, ilk olarak 1800'lerin sonlarında Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan mesleki rehberlik hareketi olarak başlamıştır. **1907'de** ABD'de Boston'da kurulan Meslek Bürosunun amacı iş arayan gençlere meslekî yardım verebilmek ve öğretmenleri meslekî rehberlik alanında yetiştirmektir. Detroit okullarında Jesse Davis tarafından gerçekleştirilmiştir ve Davis okul rehberlik programı geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu çalışma eğitsel rehberlik kapsamında değerlendirilebilecek çalışmalar arasındadır. Daha sonra rehberlik anlamında başka Rehberlik Yaklaşımı ve Modelleri ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır.

---

[9] Özoğlu, S. Ç. (1997). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

[10] F. Baymur, H. Tan, M. Kepçeoğlu, İ. E.Özgüven, S. Ç. Özoğlu, Y. Kuzgun, B. Yeşilyaprak, S.Doğan, G.Can

[11] Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları



Günümüzde Rehberlik

Rehberlik çalışmaları başlangıçtan günümüze bakıldığında 1900-1920 yıllar arası "meslek seçimi ve işe yerleştirme" ağırlıklı; 1930-1960 yılları arasında "okula uyum" ağırlıklı ve 1960'dan günümüze ise "kişisel gelişim" ağırlıklı olarak yürütüldüğü görülür. Bugün hâlihazırda tüm dünyada rehberlik hizmetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı yaklaşım ve modeller vardır. Bu modellerin sadece başlıklarından bahsedeceğiz:

1. Parsons Modeli: Frank Parson'un Parsonien Modeli. Bu modelin özelliği, kişilerin mesleki seçim süreçlerine yardımcı olmak, mesleki rehberlik etmektir.
2. Özellik Faktör Modeli (Klinik Model): Öğrencilerin ayrıntılı incelenmesini tanınmasını gerektiren ve çok sayıda ölçme aracının geliştirilmesine katkıda bulunan bir modeldir.
3. Rehberliği Eğitim Süreci ile Karşılaştıran Model: Rehberliği diğer konular gibi eğitim surecinde öğretilecek bir konu olarak görür.. Bu da rehberlik için eğitim programlarının içinde ders saati ayrılmasına katkıda bulunmuştur.
4. Rehberliği Karar Verme Sürecine Yardım Olarak Gören Rehberlik Modeli: Rehberliğin kişilerin karar aşamasında yararlanacağı bir hizmet olarak görür ancak bu rehberliğin süreklilik ilkesi ile çelişmektedir.
5. Gelişimsel/Kapsamlı Rehberlik Modeli: Bu en güncel yaklaşım olarak düşünelim. Gelişim süreklidir ve rehberlik de bu süreci destekleyen bir modeldir. Günümüzde daha kullanışlı bir model olarak karşımıza çıkıyor.

Kısacası rehberlik faaliyetleri:

1900 – 1920: Meslek seçimi ve işe yerleştirme

1930 – 1960: Okula uyum

1960'dan günümüze: Kişisel gelişim ağırlıklı olarak (öğrencilerin sosyo duygusal gelişimi, kariyer gelişimi vb. alanlarına vurgu yaparak) yürütülmektedir.

Türkiye de Rehberliğin Gelişimi

1951-1956 hareketli yıllardır.

1952 – 1953 Uzmanlar: Türkiye'ye uzman getirme ve yurt dışına uzman gönderme şeklinde devam ediyor süreç. Bu kapsamda ilk defa: 1953-1954 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü (bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi) Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde "rehberlik" ve "rehberlik teknikleri" dersleri programlara konmuş ve okutulmaya başlanmıştır. 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda *Psikolojik Servis Merkezi* açılmıştır. Kalkınma Planlarında (1960) ve Millî Eğitim Şuralarında rehberlik konusu ele alındığı ve bu konuda neler yapılabileceğinin tartışıldığı görülmektedir.

1953: Test ve Araştırma Bürosu: Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre testler geliştirmek, uyarlamak ve bunları uygulama amacı ile kurulmuştur.

Rehberlik, MEB Şuralarında gündeme geldikten sonra rehberliğe yönelik kararlar alınmaya başlanmıştır. 9. sınıfın yöneltme sınıfı olması, 9. MEB Şura'da Rehberlik dersinin zorunlu hâle gelmesi gibi tartışmalar ile gelişim göstermiştir.

Bugün Türkiye'de rehberlik hizmetleri illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), okullarda ise Rehberlik Servisleri şeklinde örgütlenmiştir.

Rehberliğin Anlamı, Amacı ve İlkeleri

Rehberliğin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. En yaygın tanımlardan biri:

Rehberlik kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır. [12]

[12] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.



Tanımların Ortak Yanları
Yıllar içerisinde-rehberlik kavramı için benzerliklerle beraber birçok farklılığın da olduğu çok sayıda tanım yapmıştır. Tanımlar incelendiğinde birtakım ortak unsurların yer aldığı görülmektedir. M. Kepçeoğlu, rehberlik tanımlarının çoğunda ortak olarak kullanılan unsurlardan hareket ederek rehberliğin anlamında temel olabilecek şu genellemeleri öne sürmektedir: [13]
Rehberlik bir süreçtir;
"Süreç" kavramı herhangi bir zaman dilimi ile ilişkili değildir. Rehberlik bir anda olup biten bir iş değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süreyi gerektirir.
Rehberlik bireye yardım etme işidir;
Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır. Rehberlik yol gösterme, öğüt verme, başkasının adına karar verme gibi bir yardım değildir. Bu süreçte her iki tarafın gönüllülüğü esastır.[14]
Rehberlik yardımı bireye dönüktür;
Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey öğrencidir. Her öğrenci geliştirilebilecek kapasiteye sahiptir. Hiçbir öğrenci ortalama değildir.
Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır;
Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak rehberlik yardımı belirli bir plan, program ve sistem içinde sunulabilir.
Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.
Kendini gerçekleştirme, bireyi bir bütün olarak ele alan ve özellikle normal bireyin gelişimini inceleyen "insancıl psikoloji" akımının geliştirdiği bir kavramdır. Kavram, bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilme isteği olarak tanımlanmıştır.
Rehberliğin Amacı
Rehberliğin anlamı ve ilkeleri, bütünü ile rehberliğin amacını yansıtır. Rehberliğin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.[15] Kendini gerçekleştirmekte olan bireyin taşıdığı özellikler, aslında psikolojik sağlığı yerinde olan insan özellikleridir.
Rehberliğin İlkeleri
Rehberliğin temelini oluşturan ilkeler RPD alan çalışanlarının görüşlerini temsil eder. Türkiye'deki yetkili rehberlik uzmanlarının kanısına dayanılarak sekiz ilke üzerinde genel bir anlaşma bulunduğu ortaya çıkmıştır.[16]-[17]

İlke 1: Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.

İlke 2: Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve iş birliği içinde çalışması gerekir.

İlke 3: Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını öngörür.

İlke 4: Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.

İlke 5: Rehberlik bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.

İlke 6: Öğrencilere rehberlik yardımı verirken onları türlü yönleri ile tanımak gerekir.

[13] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.
[14] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.
[15] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.
[16] Kepçeoğlu, M. (1975). *Rehberlik anlayışını oluşturan ilkeler ve kavramlar.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi
[17] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.



İlke 7: Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.

İlke 8: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik esastır: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilişi sırasında danışmanın mahremiyetine saygı duyulmalı, onun sırlarını saklamaya özen gösterilmelidir.

İlke 9: Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Yanlış Anlayışlar

Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin ne olduğuna ilişkin, 1950'li yıllardan bu yana çok şeyler yazılıp söylenmiş olmasına rağmen hâlen günümüzde RPD kavramlarıyla ilgili bazı yanlış-anlayışlar bulunmaktadır. Bu yanlış anlayışlar şöyle özetlenmektedir:[18]

1. RPD yardımı bireye tek yönlü olarak doğrudan doğruya yapılan bir yardım değildir.
2. RPD yardımının temelinde bireye acımak, onu kayırmak, her sıkıntıya düştüğünde bireye kanat germek gibi bir anlayış yoktur.
3. RPD bireyin sadece duygusal yanı ile ilgilenmez.
4. RPD'de kullanılan bütün yöntem ve teknikler amaç değil, sadece araçtır.
5. RPD yardımı akademik bir öğrenme konusu ya da ders değildir.
6. Rehberlik bir disiplin görevi değildir; rehberlik yargılamaz ve ceza vermez.
7. RPD yardımı her türlü problemi hemen çözebilecek sihirli bir güce sahip değildir.

REHBERLİK HİZMETLERİ/İŞLEVLERİ

Psikolojik Danışma

Psikolojik danışma hizmetleri rehberliğin özünü oluşturur, merkezde bunu görebilirsiniz. Dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin anlaşılabilmesi ancak psikolojik danışma hizmetlerinin anlaşılmasıyla mümkündür. Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir.

Oryantasyon

Oryantasyon hizmetleri öğrencilerin okula ve yakın çevresine uyumlarını ve böylece öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en etkili bir şekilde yararlanmalarını, amaçlayan hizmetlerdir. Oryantasyon hizmetlerinde şu çalışmalara yer verilebilir: (1) Okulun kurum olarak tanıtılması ve kısa tarihi, (2) okulun bina ve olanakları, (3) çevre, (4) programlar, (5) program dışı etkinlikler, (6) rehberlik servisi, kurallar vb.

Bireyi Tanıma

Rehberlik bireyin kendini ve çevredeki olanakları tanıması ile başlar. Bu bağlamda, bireyi tanıma tüm diğer etkinliklerin bir şekilde ilişkilendiği rehberlik işlevidir. Bireyi tanıma yoluyla elde edilen bilgiler rehberlik programlarının kendilerini düzenlemesinden, psikolojik danışmaya kadar birçok çalışmada kullanılabilir. Bireyi tanımadan ona verilecek hizmetleri belirlemek mümkün olmadığı gibi, psikolojik danışma yapmak da mümkün değildir.

Bilgi Toplama ve Yayma

Bilgi toplama etkinlikleri öğrencilerin kendilerine uygun eğitsel ve mesleki tercihler yapmalarına yardım etmeye yöneliktir. Bu amacı gözden uzak tutmamak gerekir. Rehberlik alanları açısından bakıldığında bilgi toplama ve yayma hizmetleri eğitsel ve mesleki rehberlikle yakından ilişkilidir. Bilgi toplarken okul içi kaynakların dışında başka kaynakları da kullanmak gerekir.

---

[18] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.



Yöneltme ve Yerleştirme
Yerleştirme çalışmaları okul içi veya okul dışı olarak sınıflanabilir. Okul sınırları içinde kalan eğitsel ve sosyal konulardaki yerleştirmeler okul içi, okul sınırlarını aşan başka bir okul veya işe yerleştirme çalışmaları ise okul dışı yerleştirme çalışmalarıdır. Başka bir açıdan, yerleştirmeler eğitsel, mesleki ve sosyal olmak üzere üç gruba ayrılır. Eğitsel yerleştirmeler eğitim programı, ders, kurs ve başka bir okul gibi yerleştirmeleri kapsar. Mesleki yerleştirmeler öğrencilerin bir iş veya mesleğe yerleştirilmelerini, sosyal yerleştirme ise kültürel, sosyal veya eğitsel kollara yerleştirmeleri kapsar.

İzleme
Rehberlik hizmetleri çerçevesinde yerleştirme ve yöneltme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşıp ulaşmadığı veya öğrencilere kazandırdıkları konusunda çalışmalar yapılması gerekir. Bu etkinliklere izleme çalışmaları denir. Okuldan mezun olan öğrencilerin ya da bir alanı tercih eden öğrencinin izlenmesi bu kapsamdadır.

Müşavirlik
Müşavirlik hizmetleri buraya kadar anlatılan hizmetlerden farklı olarak dolaylı yollardan öğrencilere sunulan hizmetlerdir. Çünkü bu diğer hizmetlerden farklı olarak öğrencilere değil okuldaki diğer personele yöneliktir. Okuldaki yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarını sağlamaya yönelik olabilir. Böylece sağlanan ortak anlayış okulda rehberlik hizmetlerini kolaylaştıracaktır.

Araştırma ve Değerlendirme
RPD hizmetlerinin sürekli olarak geliştirilerek iyileştirilmeleri gerekir. Bu geliştirme çalışmaları, yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve ihtiyaç analizleri gibi araştırmalara dayanmalıdır. Bir tür AR-GE çalışması demek olan bu çalışmalar bireylere hizmet verecek olan bir servisin gerçekçi ve etkili olma çabası olarak değerlendirilmelidir.

Çevre ve Veli ile İlişkiler
Okuldaki çalışmalar okul çevresinden ve velilerden destek görmediği zaman etkililiğini kaybeder. Etkili çalışma için çevrenin desteğini almak gerekir. Bu yüzden rehberlik etkinliklerinde okul çevresinin ve velilerin iş birliğinin sağlanması veya en azından bilgi verilmesi gerekir.

3.OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

Dersin hedefi
Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı,
- Okul PDR hizmet modelleri,
- Hazırlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçleri,
- Okul psikososyal destek ekipleri,
- Bildirim yükümlülüğü,
- Rehberlik ve araştırma merkezlerine öğrenci yönlendirmeyi öğrenmiş olacaksınız.

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri
Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, bir başka deeyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır. Bu modelllerden başlıcaları aşağıda kısaca tanıtılmıştır (Erkan, 2004).

1. Hizmetler Modeli: Bu model 1920'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma,



yerleştirme ve izleme biçiminde altı kategoride ele alınmıştır.

2. Süreç Modeli: Bu model de 1920 li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Psikoljik danışma hizmetinin klinik ve trapötik yönü vurgulanmış, psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmişlerdir.
3. Görevler Modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevler fazla sayıdadır ve son görev genellikle "Zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir." biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikoljik danışmanların rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur. Bu üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın poziyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok, eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet alanı olarak görülmüştür.
4. Kapsamlı Psikoljik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli: PDR hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ilesınırlayan geleneklsel modellere bir tepki olarak bu model kurumsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur.

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının süreçsel ögeleri:

- Bireysel planlama: Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kendi öğrenimlerini de planlamaları ve yönetmelerine yardımcı olacak etkinlikler içerir. Burada yer alan etkinlikler psikolojik danışman tarafından planlanır ve yönlendirilir. Bireysel planlama hizmetlerinin verilmesinde bireyi tanıma, bilgi verme, yerleştirme ve izleme stratejileri kullanılır.
- Müdahale hizmetleri: Bu hizmetler çerçevesinde öğrencilerin psikoljik danışma, müşavirlik, sevk ya da sadece bilgi vermeyi gerektiren acil sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler sunulur.
- Sistem desteği: Sistem desteği, PDR programının oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesini sağlayacak yönetimsel ve eğitsel etkinliklerden oluşur. Bu unsur profesyonel gelişimi personel ve çevreyle ilişkileri öğretmenlere müşavirlik danışma kurulları, topluma ulaşma, program yönetimi ve yürütülmesi, araştırma-geliştirme alanlarında yapılacak etkinlikleri içerir.
- Rehberlik müfredatı: Rehberlik müfredatının amacı, her düzeyden tüm öğrencilere, normal büyüme ve gelişim bilgisi sağlamak ve yaşam becerilerini kazanma ve kullanmalarına yardımcı olmaktır. Rehberlik müfredatının düzenlenmesi ve yürütülmesinden okul psikolojik danışmanları sorumlu olmakla birlikte, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için okuldaki tüm birimlerin ve personelin iş birliği ve desteği gerekir. Rehberlik müfredatı öğrencilere sınıf ve grup etkinlikleri şeklinde sunulabilir. Sınıf etkinliklerini psikoljik danışman tek başına ya da öğretmenlerle birlikte gerçekleştirebilir veya sadece öğretmenlere yardımcı olabilir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) Hizmetleri Programı

- Okul Rehberlik ve Psikoljik Danışma (RPD) Hizmetleri Programı: planlı, programlı, sistemli, örgütlü ve profesyonel düzeyde yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bütünüdür.
- Bu programı hazırlamakla görevli ekip yani Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu (RHYK) şunlardan oluşmaktadır:
  - Müdür (veya görevlendireceği yardımcısı)
  - Psikoljik danışman,
  - Her sınıf düzeyinden birer sınıf rehber öğretmeni



- Ödül ve disiplin kurulu temsilcisi,
- Okul aile birliği başkanı ve öğrenci temsilcisi,
- Eğer okulda psikoljik danışman yoksa RAM'dan müşavirlik hizmeti alınarak RHYK tarafından hazırlanır (MEB,2020). Genel olarak birçok aşamada okul psikoljik danışmanı aktif, yönlendirici (müşavirlik) ve esas olarak okul RPD programını yürüten kişidir. MEb Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü (ÖRGM) tarafından hazırlanmakta ve örnek etkinlikler yayınlanmaktadır. (MEB, 2021).

Okul Psikososyal Destek Ekipleri: Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri kapsamında, doğal afet, terör, göç, intihar, ölüm-yas, cinsel istismar gibi travmatik ve zorlu olaylar karşısında psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yürütülmektedir (T.C. MEB-Tebliğler Dergisi, 2019. Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmmetleri Yönergesi, 2739 sayı, 12.03.2019 tarih. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü).

Okul Psikososyal Destek Ekipleri

Şiddete maruz kalma, aile üyeleri/bir yakının kaybı, savaş, terör, doğal afetler gibi yaşam koşullarının bozulmasına ve hizmetlere erişimin güçleşmesine neden olan zor ve stres veren olayların yaşanması, bireylerin ve toplumların dengesini, gelişimini, duygusal ve sosyal iyi oluş hâlini önemli ölçüde etkileyebilir. Psikososyal destek, bu tür kriz durumları sonrası ortaya çıkabilecek psikolojik uyumsuzlukların önlenmesi, aile ve toplum düzeyinde ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi, bireylerin kendi kapasitelerini fark etmeleri ve güçlenmeleri amacıyla düzenlenen çok disiplinli hizmetler bütünüdür. [19] Psikososyal destek süreçte vurguyu bireyin kırılganlıkları yerine güçlükler karşısında aktif olmasına, kendini toparlamasına ve çevresinde bulunan olanakları harekete geçirilmesine imkân veren bir hizmet sunum modelini benimser ve sürdürülebilir/bütünsel bir yaklaşımı temel alır.[20]

Okul Psikososyal Destek Ekipleri;

- Okul müdürü veya okul müdürü tarafından görevlendirilmiş bir müdür yardımcısı başkanlığında,
- Varsa rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve
- Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu üyesi her sınıf düzeyinden en az bir sınıf rehber öğretmeninden oluşur.

Okul ekibi birinci dönemin başı, ikinci dönemin başı ve ikinci dönemin sonu olmak üzere yılda üç kez ve ihtiyaç duyulan hâllerde toplanır.

Bildirim Yükümlülüğü

Tehdit, şantaj, cinsel içerikli bir istismar, suça veya uyuşturucu kullanımına teşvik durumu varsa tüm okul personelinin bildirim yükümlülüğü bulunmaktadır. İhmal ve istismar şüphesi bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmesi için yeterlidir. Gizlilik ilkesine dikkat edilerek vaka ile ilgili birimler olaydan haberdar edilmelidir.

İhmal ve istismar vakası şüphesinde başvurulacak yerler;

- İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü Çocuk Büro Amirliği
- Emniyet Genel Müdürlüğü 155 İhbar Hattı
- İl/İlçe Sosyal Hizmetler Merkezi Müdürlüğü
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 183 İhbar Hattı

OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

Ülkemizde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gelişimsel anlayıştan hareketle genellikle Kapsamlı RPD Programları Modeli temelinde planlanmaktadır. Okul RPD Programı,

[19] Reyes, G., & Elhai, J. D. (2004). Psychosocial interventions in The Early Phases Of Disasters. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 441: 399-411.
[20] ARC Resource Pack (2009). Psychosocial support. http://www.arconline.org



okuldaki tüm rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini düzenleyen genel bir rehberlik programı ya da bir çerçeve programdır.

Kapsamlı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının Genel Özellikleri

Kapsamlı RPD programları öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesini esas alır. Bu programının örgütsel yapısını oluşturan birtakım öncüller vardır. Bunlar aşağıda kısaca belirtilmiştir:[21]

Sonuç temellidir. Tüm öğrencilerin okulda başarılı olmaları, üniversiteye ve/veya iş yaşamına geçiş yapmaları için gerekli olan yeterlikleri kazanmaları için tasarlanır.

Standart temellidir: Program tüm öğrencilerin kazanmalarının beklenildiği beceri, yeterlik ve davranışları içerir.

Veri tabanlıdır: Program hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesi ve programın öğrenci gelişimine yararlarının kanıtlanması amacıyla öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden veri toplanmasına dayanır.

Gelişimseldir ve kapsamlıdır: Program öğrencilerin yeterliklere ulaşmalarını sağlamada düzenli, planlı ve sistematik olarak oluşturulmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma programları; bireyi tanıma, bilgi verme, müşavirlik, psikolojik danışma, sevk etme, yerleştirme ve izleme gibi etkinlik ve hizmetleri içeren kapsamlı bir programdır.

Takım çalışmasını gerektirir: Programın merkezini okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanı oluşturur ve öğrenciyle yakından ilişkili okul personeli, ebeveynler ve toplum üyeleri ile iş birliğine dayalı bir ilişki içindedir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Hazırlanma Süreci

Okullarda verilecek RPD hizmetleri önceden hazırlanmış bir programa dayalı olarak yürütülmektedir. Bu programın esas olarak 3 hedef doğrultusunda hazırlanır. Bunlar genel hedef, yerel hedef ve özel hedeftir.[22]

Programın tasarlanması sürecinde her eğitim öğretim yılı mayıs ayında test ve test dışı teknikler kullanılarak öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçları belirlenir.

Hedeflerin belirlenmesi

MADDE 9 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında genel hedefler Bakanlıkça, yerel hedefler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonlarınca, özel hedefler eğitim kurumlarınca belirlenir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanması

MADDE 10 – (1) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programında;

a) Genel, yerel ve özel hedeflere,

b) Gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere,

c) Okuldaki tüm öğrencileri kapsayacak faaliyetlere,

ç) Değerlendirme süreçlerine yer verilir.

Okul RPD programı psikolojik danışmanın sorumluğunda, Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu (RHYK) üyeleri ile iş birliği içinde hazırlanır.

Eğer okulda psikolojik danışman yoksa RAM'dan müşavirlik hizmeti alınarak RHYK tarafından hazırlanır. Genel olarak birçok aşamada okul psikolojik danışmanı aktif, yönlendirici (müşavirlik) ve esas olarak okul RPD programının yürüten kişidir.

[21] The Rhode Island Framework for Comprehensive K-12 School Counseling Programs-The RI Framework (2005). Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education.

[22] MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Rehberlik Programı Hazırlama Kitapçığı. (2019, 10 Eylül). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-programi-hazirlama-kitapcigi/icerik/998



Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Uygulama Süreci

MADDE 11 – (1) Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler esas alınarak sunulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; bireysel ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik, psikoeğitim, akran temelli çalışmalar, bireyi tanıma tekniklerini uygulama, seminer, panel, konferans, kurs ve gezi düzenleme, sınıf rehberliği çalışmaları ile yayın hazırlama gibi faaliyetlerle yürütülür. İhtiyaç hâlinde bu hizmetler çevrim içi bilişim teknolojileri kullanılarak uzaktan verilebilir.

(3) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı; ders yılı boyunca rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygulanır ve programın etkililiği ders yılı sonunda kanıta dayalı olarak değerlendirilir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Değerlendirme Süreçleri

Değerlendirme, hazırlanan ve uygulanan RPD Programının ne derecede gerçekleştirildiğinin, başarıya ulaştığının kontrol edilmesidir. Okul RPD hizmetinin genel değerlendirmesi için sene sonu rehberlik faaliyet raporu "MEBBİS E-Rehberlik" bölümüne girilir ardından okul müdürünün onayı ile il/ilçe RAM'a gönderilir. Sınıf rehberlik programının değerlendirmesinde, sınıf rehber öğretmeni tarafından dönem sonu rehberlik faaliyetleri raporu (her dönem için ayrı ayrı) ve yılsonu rehberlik faaliyet raporu olmak üzere 3 adet değerlendirme aracı tamamlanır.

Değerlendirme sürecinin ardından elde edilen veriler bir sonraki yılın RPD programının hazırlanmaya başlandığı aşamadır. Bu aşama bir anlamda "geliştirme" aşamasıdır. Elde edilen verilere göre programın eksiklikleri belirlenir ve güçlendirme çalışmaları yapılır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sunum Sistemi

RPD hizmetleri sunum sistemi 2 bölümden oluşmaktadır. Bunlar "Bireysel Çalışmalar" ve "Grup Çalışmaları"dır.[23] Hem bireysel hem de grup çalışmaları gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler olmak üzere 3 ana grupta toplanabilecek hizmetlerdir.

4. EĞİTİM KURUMLARINDA REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİ

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma servisinin kuruluş ve işleyişini,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyon üyelerini,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonunun görevlerini,
- Koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev ve sorumlulukları ve
- Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevlerini
- e-Rehberlik sitemi ve kullanımımı
- Okul psikosyal destek sistemi
- Bildirim yükümlülüğü
- Rehberlik Araştırma Merkezlerine Öğrenci Yönlendirme konularını öğrenmiş olacaksınız.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği[24] ile il ve ilçe düzeyindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve

[23] MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetleri Sunum Sistemi. (2018). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/01150246_rh_sunum_sistemi.pdf?CHK=c06054938bbd7eb55c6bd30ab5f99c4c

[24] Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020). *T.C. Resmî Gazete*, 31213, 14. 08. 2020. T.C. Cumhurbaşkanlığı



bu hizmetlerin verildiği özel ve resmî eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerindeki RPD hizmetlerinin nasıl yürütüleceği belirlenmiştir. Okullarda rehberlik hizmetleri RPD servisi tarafından yürütülür.

Rehberlik ve psikolojik danışma servisi

MADDE 15 – (1) Resmî ve özel, örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma servisi kurulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma servisinin;

(A) Öğrenci, veli, öğretmen ve diğer personelin kolaylıkla ulaşabileceği konumda olması,

(B) Uygun fiziki koşullara sahip olması,

(C) Bilişim, iletişim araçları, gerekli büro malzemeleri, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için gerekli araç ve gereçler ile donatılmış olması

(D) RPD hizmetleri dışında başka bir amaç için kullanılmaması, gerekir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu

MADDE 16 – (1) Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanması ve kurum içindeki iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu oluşturulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu eğitim kurumu müdürünün başkanlığında aşağıdaki üyelerden oluşur:

a) Eğitim kurumunda görevli müdür yardımcıları

b) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar

c) Sınıf rehber öğretmenlerinden her sınıf düzeyinden seçilecek en az birer temsilci

ç) Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı yaş grubundaki çocukların eğitiminden sorumlu en az birer öğretmen

d) Ortaöğretim kurumlarında disiplin kurulu ve onur kurulundan; ilköğretim kurumlarında ise öğrenci davranışları değerlendirme kurulundan birer temsilci

e) Okul-aile birliğinden bir temsilci

(3) Hayat boyu öğrenme kurumlarında yürütme komisyonu; müdürün başkanlığında bir müdür yardımcısı, rehber öğretmen/psikolojik danışman ile müdürün görevlendireceği bir öğretmenden oluşur.

(4) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı bulunmayan eğitim kurumlarında gerektiğinde rehberlik ve araştırma merkezinden bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın ya da rehberlik ve araştırma merkezinin sorumluluk bölgesindeki eğitim kurumlarında görev yapan bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın katılımının sağlanması için planlama yapılır.

(5) Eğitim Kurumu müdürü, müdür yardımcıları ile rehber öğretmen/psikolojik danışman komisyonun sürekli üyesidir. Komisyonun diğer üyeleri her ders yılı başında öğretmenler kurulunda belirlenir.

(6) Komisyon; birinci dönem başında, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere en az üç defa toplanır. Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin önerisi ile de toplanabilir.

(7) Komisyonun ilk toplantısı, öğretmenler kurulu toplantısının yapıldığı tarihten itibaren en geç bir ay içerisinde yapılır.

(8) Komisyonun gündemi, rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanarak eğitim kurumu müdürüne sunulur; gündem ve toplantı tarihi eğitim kurumu müdürü tarafından bir hafta önce yazılı olarak ilgililere duyurulur.



(9) Komisyon toplantısında alınan kararlar tutanak hâline getirilir.
(10) Alınan kararlar eğitim kurumu personeline yazılı olarak duyurulur.
(11) Rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmayan eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri rehberlik ve araştırma merkezi ile iş birliği içerisinde yürütülür.

Görevleri

MADDE 17 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:
a) Eğitim kurumuna ait özel hedeflerin belirlenmesinde görüş bildirir. (Özel hedefleri Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketlerinden 'RİBA'elde ettiğimiz sonuçlardan alırız. Mayısta tamamlanan anketler eylülde komisyona sunulur ve bu şekilde özel hedefler belirlenir.)
b) Rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını inceler ve görüşlerini bildirir. Programın uygulanması için gerekli önlemleri alarak yürütülecek çalışmaları karara bağlar.
c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi sırasında hizmetlere ilişkin çalışmaları inceler, değerlendirir; ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik önlemleri belirler.
ç) Eğitim ortamında; öğrenciler, aileler, idareciler ve öğretmenler arasında etkili iletişim kurulabilmesi için yapılacak çalışmaları belirler.
d) Yapılacak çalışmalarda ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliğinin sağlanması için gerekli faaliyetleri planlar.
e) Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalar için görüş bildirir.
f) Okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma programına eklenmesi hususlarında görüş bildirir.
g) İhtiyaç olması durumunda okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinde görev alır. Bu kapsamdaki faaliyetler Bakanlıkça hazırlanan yönerge doğrultusunda yürütülür
E-Rehberlik Sistemi: Bu sistem MEBBİS'in bir uzantısı olarak kullanılmaktadır. Bütün etkinliklerin bir arada görüldüğü, yapılan etkinliklerin kaydedildiği, öğrenciyi tanıma amaçlı pek çok bilginin edinilebileceği bir sistemdir. RAM'a öğrenci yönlendirirken bu sistemde var olan formlar doldurularak işlemler bu sistem üzerinden takip edilebilmektedir. Rehber öğretmenler MEBBİS'teki bu sistem üzerinden program hazırlama, yıllık ve haftalık program giriş ve düzenlemelerini yapabilir, veri raporlama yapabilmektedirler. 2020 yılında hazırlanan sınıf rehberlik programında da üç basamaklı bir rehberlik sistemi kurulmuştur.

1. Algıya dayalı değerlendirme: Öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanan anketler sonrasında elde edilen kanılara dayanır.
2. Süreç Değerlendirmesi: Bir yıl içerisinde neler yapıldı? sorusuna cevap aranır.
3. Sonuç Değerlendirmesi: A okulunda bir önceki yıla göre devam, devamsızlık/disiplin gibi istatistiki gelişim sonuçları karşılaştırılır.

Koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev ve sorumlulukları

MADDE 20 – (1) Koordinatörlük görevi verilen rehber öğretmen/psikolojik danışman eğitim kurumunda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerinin yanı sıra aşağıdaki görevleri yapar:
a) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile eğitim kurumu yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlar.
b) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenler kuruluna bilgi verir.
c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu toplantılarına ait gündemi ve toplantılarda alınan kararları yazılı hâle getirir.



ç) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi tarafından ortak olarak e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını eğitim kurumu müdürüne onaylatır.

Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevleri

MADDE 21 – Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir.

(1) Gelişimsel ve önleyici hizmetler;

a) Sınıf rehberlik programı kapsamında rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygular.

b) Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geri bildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerektiğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme çalışmalarına katılır.

c) Bilgi verme çalışmaları kapsamında öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları bilgileri bireysel çalışmalar, grup çalışmaları veya yayın hazırlama yoluyla öğrencilerle paylaşır.

ç) Yöneltme ve izleme çalışmaları kapsamında bireyi tanıma ve bilgi verme hizmeti sunarak öğrenciyi kendine uygun olan eğitim kurumuna, alana, dala, staja, işe, mesleğe, okul içi ya da okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklere yöneltir ve öğrencinin gelişimini izler. Merkezî sınavlara ait tercih dönemlerinde görev alır.

(2) İyileştirici hizmetler;

a) Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi, kendilerini keşfetmeleri, duygusal, düşünsel, davranışsal düzeyde kapasitelerinin güçlendirilmesi, iyileştirme ve geliştirme amacıyla formasyonu uygun olan rehber öğretmen/psikolojik danışman bireysel ve grupla psikolojik danışma yapar.

b) Psikososyal destek hizmetleri kapsamında;

1) Doğal afetler ile kaza, ihmal, istismar, intihar, şiddet, savaş, göç ve salgın hastalıklar gibi zorlu yaşam olaylarında öğrenci, aile ve öğretmenlere psikolojik ve sosyal destek sağlar.

2) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar.

3) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmaması veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişiğinin olmaması durumunda danışmanlık tedbiri uygulamaları il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği, çocuğun ikamet adresinin bulunduğu eğitim bölgesinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışman yerine getirir. Danışmanlık tedbir kararlarına ilişkin görevlendirmelerde rehber öğretmen/psikolojik danışmanların hâlihazırda yerine getirmekte oldukları danışmanlık tedbir kararları da gözetilerek dengeli bir dağılım sağlanır.

c) Sevk çalışmaları kapsamında bireyin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin müdahale alanı ya da rehber öğretmen/psikolojik danışmanın mesleki yeterlikleri dışında kalan bir uzmanlık alanında yardıma ihtiyaç duyması durumunda, bireyi yardım alabileceği düşünülen daha yetkin uzman kişi, kurum veya kuruluşlara yönlendirir.

(3) Destek hizmetler;

a) Müşavirlik hizmetleri kapsamında, öğrencinin gelişimini desteklemek için öğretmen, veli, yönetici ve okul içerisinde öğrenci ile iletişimde olan diğer kişilere kendilerini geliştirmeleri, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı kazanmaları amacıyla çalışmalar yürütür. Sınıf rehberlik programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında, sınıf içi rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik eder.

b) Program yönetimi çalışmaları kapsamında;

1) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını rehberlik ve araştırma merkezine iletilmek üzere en geç ekim ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlar.



2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda e-Rehberlik sistemi üzerinden kendi haftalık programını hazırlar.
3) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından bir örneği rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletilen risk altındaki öğrencilere ait verileri birleştirerek eğitim kurumuna ait risk haritasını oluşturur.
4) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları e-Rehberlik sistemine işler. Danışma sürecinde danışan dosyası aracılığı ile gerekli kayıtları tutar. Elektronik ortama işlenmesi mümkün olmayan çalışmaları dosyalar ve usulüne uygun olarak saklar.
5) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını ders yılı boyunca sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygular ve programın etkililiğini ders yılı sonunda değerlendirir.
c) Araştırma ve proje çalışmaları kapsamında, sunduğu hizmetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla araştırma, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapar. Gerektiğinde eğitim kurumunda yürütülen proje çalışmalarına katılır.
ç) İş birliği kapsamında, doğal üyesi olduğu kurul ve komisyonlara katılır, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerini yerine getirir. Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından düzenlenen toplantı, eğitim etkinlikleri, proje ve ekip çalışmalarına katılır. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaç ya da sorunlarına yönelik olarak ortak bir amaç ve sorumluluk çerçevesinde veli, öğretmen, idareci, diğer kişi ve kurumlarla iş birliği yapar.
d) Ders saatinde bireysel veya grupla yürütülen çalışmalarda öğrencinin devamsız görünmemesi için okul yönetimi ve ders öğretmeniyle iş birliği yaparak gerekli tedbirleri alır.
e) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının etkililiğini artırmak, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek, mesleğine ilişkin güncel gelişmeleri izleyerek daha nitelikli hizmet sunmak için bilimsel kongre, konferans, panel ve hizmet içi eğitimlere katılır, gerektiğinde hizmet içi eğitim verir.
f) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar.

Diğer görevler

MADDE 22 – (1) Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezî sınavlarda görev alabilir ve istemesi hâlinde belleticilik görevi yapabilir. Ancak rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara nöbet görevi verilemez

e-Rehberlik Sistemi

e-Rehberlik sistemi, sistematik olarak sınıflandırılmış RPD hizmetlerinin eğitim kurumlarında bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılmasını; bu hizmetlerin Bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan personel tarafından yetki alanlarına göre izlenmesini sağlayan sistemdir.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) bölümlerinden biri olarak geliştirilen e-Rehberlik sistemi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılması, paydaşlar arasında daha etkin ve hızlı bir iletişimin sağlanması, sunulan hizmetlerin etkililiğinin artırılması, anlık ve sürekli takibin yapılabilmesi, geçmiş dönem içerisindeki faaliyetlerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, çalışmaların daha sistematik bir şekilde yapılandırılması ve geleceğe yönelik etkin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri politikaları üretilebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.[25]

[25] MEB (2019). e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu. Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr



MEB RPD Hizmetleri Sunum Sistemi, e-Rehberlik sisteminin alt yapısını oluşturmaktadır. Hazırlanan bu standart alt yapı ile eğitim kurumlarında sunulan RPD hizmetlerinin çerçevesi Bakanlık tarafından ilk defa çizilerek hizmetlerin ölçülebilir ve hesap verebilir olarak sunulması amaçlanmıştır.

e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı

e-Rehberlik sistemi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî eğitim kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan okuldaki personelden bakanlık personeline kadar tüm sorumlular tarafından kullanılmaktadır. Böylelikle RPD hizmetlerinin sunulmasında görev ve sorumluğu bulunan tüm birimlerin etkin bir şekilde hizmetin yürütülmesi sürecine dâhil olmaları sağlanmıştır.

e-Rehberlik sistemine mebbis.meb.gov.tr adresinden kullanıcı adı ve şifre kullanılarak giriş yapılmaktadır.

Eğitim kurumlarında görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar sistemdeki en yetkili ve görev alanı en geniş kullanıcılar olup "okul RPD programı hazırlama", "RPD hizmetleri veri girişi", "raporlama" ve "öğrenci yönlendirme" işlemleri ekranlarını kullanmaktadır. Okul RPD programı hazırlama ekranında iki ayrı işlem yapılmaktadır. Eğitim öğretim yılı başlarında okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ve haftalık çalışma takvimi işlevi gören haftalık program hazırlanmaktadır. Veri girişi ekranı RPD programında yer alan çalışmalara ait verilerin girildiği ekrandır. Bu ekranda bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için ayrı veri girişi yapılmaktadır. Öğrenci yönlendirme işlemleri ekranında rehberlik ve araştırma merkezlerine psikolojik destek alması veya eğitsel değerlendirme amacıyla incelenmesi talep edilen öğrenciler için kullanılan formlar yer almaktadır. Bu formlar doldurularak öğrenciler sistem üzerinden rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilebilmektedir. Raporlama ekranında veri olarak sisteme girilen çalışmalar çeşitli filtreler kullanılarak raporlanabilmektedir. Örneğin sınıf düzeyi ve faaliyet türü gibi öğrencilere ilişkin bilgiler tarih aralığı girilerek raporlanabilmektedir. Böylelikle eğitim kurumlarında sunulan RPD hizmetlerinin sistemli bir şekilde sunulması ve izlenmesiyle hizmetlerin somut verilere dayalı olarak görünür olması sağlanmaktadır.

Eğitim kurumu müdürleri rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından hazırlanan okul RPD programını, haftalık programı, öğrenci yönlendirme formlarını görüntüleyebilmekte ve onaylamak suretiyle sistem üzerinden rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderebilmektedir. Eğitim kurumuna ait RPD hizmetlerine ilişkin "özel hedef" giriş işlemlerini yapmakta ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin verileri sayısal olarak görebilmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ise öğrenci yönlendirme işlemleri ekranını kullanabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ise ülke genelindeki tüm eğitim kurumları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan çalışmalara ait nicel verileri okul türü, eğitim kademesi, okul ve sınıf düzeyine göre raporlaştırabilmekte, illerin yerel hedeflerini ve eğitim kurumlarının özel hedeflerini görüntüleyebilmektedir.[26]

Rehberlik Araştırma Merkezlerine Öğrenci Yönlendirme

- Rehberlik Araştırma Merkezine İlk kez ve Kademe Geçişinde Öğrenci Yönlendirme
- Rapor Yenilemek İçin RAM'a Yönlendirme
- Tıbbi Tanı Gerektiren Durumlar ve Yönlendirme Süreci

Yaşıtlarından anlamlı derecede farklılık gösteren öğrenciler belli bir süre gözlem yapıldıktan ve gerekli tedbirler alınmasına rağmen bir ilerleme gösteremediği durumlarda, veli de durumla ilgili bilgilendirilerek Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirme işlemleri yapılır.

[26] MEB (2019). e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu. Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr



Yönlendirme işlemleri için sınıf/şube rehber öğretmeni kendi MEBBİS sisteminden giriş yapar. E-Rehberlik modülünden Öğrenci Yönlendirme İşlemleri sekmesine tıklayarak Eğitsel Değerlendirme/İstek Formu seçeneklerinden ilgili olanı seçer. Açılan ekranda öğrenci ile ilgili kimlik bilgilerini girer ve "Öğrenci Ara" butonuna tıklar. İlk kez ve kademe geçişlerinde Eğitsel Değerlendirme Formu (İlk inceleme), rapor yenilemek için Eğitsel Değerlendirme Formu (Yeniden İnceleme) ve Tıbbi Tanı Gerektiren Durumlar ve Yönlendirme Süreci için Psikolojik Destek Yönlendirme Formu kullanılır. Doldurulan formlar varsa okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni tarafından da görüş kısmı doldurularak okul müdürü onayına sunulur. Okul müdürünün e-rehberlik modülünden onayı sonucunda Rehberlik Araştırma Merkezi formları görüntüleyebilir.

5.REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ İL YÜRÜTME KOMİSYONU

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonunun kuruluşu,
- Üyeleri ve
- Görevlerini öğrenmiş olacaksınız.

Rehberlik hizmetleri dendiği zaman aklımıza Bakanlık düzeyinde Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü gelmektedir. İl düzeyinde ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İl Yürütme Komisyonları bulunmaktadır. Okul düzeyinde de Rehberlik Servisi şeklinde bir örgütlenme söz konusudur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Yürütme Komisyonunun Kuruluşu ve Görevleri

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde açıklanmıştır. [27]

MADDE 12 – (1) İl millî eğitim müdürlüklerinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin il düzeyinde planlanması ve kurumlar arası iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu oluşturulur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu, biri **eylül** ayında, diğeri **haziran** ayında olmak üzere yılda en az iki kez toplanır.

(2) Bu komisyonun sekretarya hizmetleri il millî eğitim müdürlüğündeki özel eğitim ve rehberlik hizmetleri birimi tarafından yürütülür.

MADDE 12 – (3) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu, il millî eğitim müdürü başkanlığında;

a) Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu il ve ilçe şube müdürlerinden,
b) RAM müdürlerinden,
c) RAM'nin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölüm başkanlarından,
ç) Örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarının her tür ve kademesinden seçilen en az birer müdür ile bu tür ve kademedeki kurumlarda görev yapan en az birer rehber öğretmen/psikolojik danışmandan, oluşur.

(4) Bu komisyona gerektiğinde; aile, çalışma ve sosyal hizmetler il müdürlüğü, il emniyet müdürlüğü, il sağlık müdürlüğü, yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve diğer ilgili kurum temsilcileri davet edilir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonunun görevleri (Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ildeki çatı komisyonu

[27] Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020). *T.C. Resmî Gazete*, 31213, 14. 08. 2020. T.C. Cumhurbaşkanlığı



bu kurumdur. İlin önceliklerine göre birtakım hedefler belirleme konusunda yükümlülükleri vardır. Bunun dışında, okullardan gelen RİBA'lar ilçelerde toplanır, daha sonra bu sonuçlara göre iller alandaki yerel hedefleri belirler..)

Görevleri:

MADDE 13 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:

a) Haziran ayında yapılan toplantıda iline ait rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ihtiyaç analizi sonuçları ile e-Rehberlik sisteminde yer alan ilgili eğitim öğretim yılına ait verileri inceler ve değerlendirir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlar doğrultusunda bir sonraki eğitim öğretim yılı için yerel hedefleri belirler.

b) Belirlenen yerel hedeflerin eylül ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemine işlenmesini sağlar.

c) Eğitim kurumlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda aile, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer kamu personeline yönelik yürütülecek etkinlikleri planlar.

ç) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı olmayan eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi için alınacak tedbirleri karara bağlar.

d) Haziran ve eylül aylarında yapılan her iki toplantıda alınan kararların uygulanmasına yönelik gerekli tedbirleri alır. Tutanağın toplantıların yapıldığı ay içerisinde il millî eğitim müdürlüğünce Bakanlığa gönderilmesini sağlar.

e) Açılmasına ihtiyaç duyulan rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilgili değerlendirmede bulunur ve alınan kararlar doğrultusunda Bakanlığa gönderilmek üzere il millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur.

f) Rehberlik ve araştırma merkezlerinin sorumluluk bölgelerini kapasitelerine göre her yıl değerlendirir. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde düzenlemeye ihtiyaç duyulacak hususlarda Bakanlığa gönderilmek üzere il millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur.

g) Yıl içerisinde ilin ihtiyacına yönelik düzenlenecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin mahalli hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirler ve teklifi il millî eğitim müdürlüğüne gönderir.

6.YÖNETİCİLER VE ÖĞRETMENLERİN REHBERLİKLE İLGİLİ GÖREVLERİ

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre Yönetici
- Sınıf rehber öğretmeni ve
- Diğer öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev, yetki ve sorumluluklarını öğrenmiş olacaksınız.

Günümüzdeki rehberlik hizmetlerinin sunuluşunda benimsenen gelişimsel rehberlik anlayışına göre bu hizmetlerde okuldaki tüm personele düşen görevler vardır. Bu çerçevede ilk akla gelen personel kuşkusuz yöneticiler ve öğretmenlerdir.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliklerinde yöneticiler ve öğretmenlerin rehberlikle ilgili görevleri açıklığa kavuşturulmuş durumdadır.

Okul Müdürünün Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Görevleri

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre (2020) Eğitim kurumu müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları:

MADDE 18 – (1) Eğitim kurumu müdürü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin aşağıdaki görevleri yapar:

a) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumludur.



b) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesi için hizmetin gerektirdiği fiziksel şartları ve uygun çalışma ortamını hazırlar, kullanılacak araç gereci sağlar. Kurumda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman olması durumunda fiziksel imkânlar dâhilinde her bir rehber öğretmen/psikolojik danışman için ayrı oda tahsis eder.
c) Eğitim kurumundaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasında iş birliğini sağlar.
ç) Eğitim kurumunda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması halinde bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanı koordinatör olarak görevlendirir vegerekli gördüğü takdirde görev değişikliği yapar.
d) Eğitim kurumunda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması hâlinde program, planlama, araştırma gibi ortak görevler dışında; hizmetlerin yürütülmesinde sınıf ve öğrenci sayıları gibi ölçütlere göre iş bölümü yapar.
e) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonuna başkanlık eder.
f) Eğitim kurumunun özel hedeflerini e-Rehberlik sistemine işler.
g) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanmasını sağlar.
ğ) Rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını en geç ekim ayı ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden onaylamak yoluyla eğitim kurumunun bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine ulaştırır.
h) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile haftalık programın uygulanmasını e-Rehberlik sistemi üzerinden izler.
ı) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin yürütülen çalışmaların düzenli olarak e-Rehberlik sistemine işlenmesini takip eder.
i) Okul sene başı öğretmenler kurulunda her sınıf için belirlenen sınıf rehber öğretmenini zorunlu olmadıkça öğrencilerin mezuniyetine kadar değiştirmemeyi esas alarak görevlendirir.
j) Sınıf rehber öğretmenleri tarafından hazırlanan sınıf rehberlik planlarını onaylar ve uygulanmasını izler.
k) Haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik uygulamalarına ayrılan saatlerde rehberlik hizmetlerinin sunulması için gerekli tedbirleri alır.
l) İhtiyaçlar doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlere, idarecilere ve ailelere yönelik gerçekleştirilecek eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi için uygun ortamı ve gerekli desteği sağlar.
m) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenlerinin iş birliğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetince oluşturulan okul risk haritasını eğitim kurumunun bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine ulaştırır.
n) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilmiş çocuklara ve ailelerine yönelik rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından sunulacak hizmetlerin yerine getirilmesini sağlar. (Danışmanlık hizmeti eğer okul tarafından yapılacak deniyor ise mutlaka okul psikolojik danışmanına bunun tebliğ edilmesi gerekiyor ki bu okul müdürünün görevidir. Bazen danışmanlık hizmeti yapma görevi aile sosyal hizmetlere de verilebiliyor.)

Sınıf Rehber Öğretmeninin Rehberlikle İlgili Görevleri

MADDE 23 – (1) Sınıf rehber öğretmeni aşağıdaki görevleri yapar:
a) Sınıf rehberlik planını okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile sınıf rehberlik programı çerçevesinde hazırlayarak en geç ekim ayının ikinci haftasında eğitim kurumu müdürüne onaylatır. Sınıf rehberlik planının bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile paylaşır. Plan dâhilinde uygulamalarını gerçekleştirir.
b) Sınıf rehberlik programı kapsamındaki etkinlikleri sınıfında uygular.



c) Öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programına yansıtılmak üzere rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
ç) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
d) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıfında bulunan risk altındaki öğrencilere ait verilerin bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
e) Bireyi tanıma tekniklerinden uzmanlık bilgisi gerektirmeyenleri (Sosyometri gibi, kimdir bu gibi etkinlikleri yaparak) rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak sınıfında uygular, sonuçlarını rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile paylaşır.
f) Sınıfa yeni gelen veya uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula uyum sağlamaları sürecinde rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği içerisinde çalışır.
g) Öğrencilerini rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak ilgi, yetenek, değer, akademik başarı ve kişilik özelliklerine göre öğrenci kulüplerine, seçmeli derslere ve sosyal etkinliklere yöneltir.
ğ) Risk altında olan öğrencileri fark ettiğinde, gerekli desteği almaları için rehberlik ve psikolojik danışma servisini bilgilendirir.
h) Öğrencinin, öğrenme stilini fark etmesine, öğrenme becerilerini geliştirmesine, akademik performansını artırmasına yönelik çalışmalarında rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
ı) Sınıfıyla ilgili yürüttüğü rehberlik çalışmalarına ilişkin raporu her dönem sonunda eğitim kurumu müdürüne sunar.
Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir, öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla iş birliği yapar.
i) Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması hâlinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir.
j) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar

Diğer Öğretmenlerin Rehberlikle İlgili Görevleri

Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler, gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.

MADDE 24 – (1) Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler, gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar.
(2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
(3) Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir. Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması halinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir.
(4) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar

7. SINIF REHBERLİK PROGRAMI (SRP)

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;



- SRP’nin amacı,
- Gelişim alanlarını,
- Kazanımları,
- Temel ilkeleri,
- Değerlendirme ve
- Uygulanmasına ilişkin ilkeleri öğrenmiş olacaksınız.

Sınıf rehberlik programı: Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına yönelik olarak belirlenmiş kazanımların sınıflarda grup etkinlikleri yolu ile öğrencilere sistemli bir şekilde sunulmasını amaçlayan programdır. Okul RPD programının en önemli ögelerinden biri olan sınıf rehberlik programları gelişimsel ve önleyici niteliktedir.

SRP Amacı

Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini tanıyabilen, kendinin ve başkalarının duygularını bilen ve ifade edebilen, kişiler arası becerileri ve karakter güçleri gelişmiş, içinde bulunduğu çevre ve topluma uyum sağlayabilen, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, kendine uygun ders, dal/alan ve meslek seçebilen, akademik ve kariyer planlaması yapabilen, yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, çalışarak üretmenin önemini benimseyen ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

GELİŞİM ALANLARI

SRP’de akademik, kariyer ve sosyal duygusal olmak üzere üç gelişim alanı tanımlanmış ve her bir gelişim alanının amaçları, yeterlikleri ve kazanımları belirlenmiştir.

Akademik Gelişim Alanı Amaçları

Akademik gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

I) Öğrenim gördükleri okula ve okulun çevresine uyum sağlamalarına, eğitsel amaçları çerçevesinde okul ve okulun çevresindeki imkânlardan yararlanmalarına, okul ve sınıf kurallarını benimsemelerine ve okula aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumu edinmeleri,

II) Akademik çalışmalarında devamlılık, kararlılık ve çaba gösterme, sorumluluk üstlenme, çalışmalarına değer verme ve hayat boyu öğrenme konularına yönelik uygun akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirmeleri,

III) Akademik gelişimleri ve başarıları için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmaları, onları eğitsel başarıya götüren strateji, yöntem ve teknikleri edinmeleri amaçlanmaktadır.

Kariyer Gelişim Alanı Amaçları

Kariyer gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

I) Kariyer gelişimi sürecinde kariyer bilgisini kullanarak kariyer farkındalığı kazanmaları,

II) Eğitsel süreçleri kariyer amaçları ile ilişkilendirerek kariyer hazırlığı yapmaları,

III) Kariyer kararı vererek kariyer planını uygulamaya koymaları amaçlanmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Amaçları

Sosyal duygusal gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

I) Kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve yönetmeleri, kişiler arası sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri için gerekli bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri,

II) Kararlar vermeleri, amaçlar oluşturmaları, amaçlara ulaşmak için gerekli önlemleri almaları ve bu yönde çaba göstermeleri,

III) Kişisel güvenliğini sağlamaları ve yaşam becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır.



Sınıf Rehberlik Programı'nın Özellikleri

Sınıf rehberlik programı, günümüz ihtiyaçları ve güncel okul RPD programı yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanan özgün bir programdır. Sınıf rehberlik programında gelişim alanlarına göre incelendiğinde sosyal duygusal gelişim alanında 163, akademik gelişim alanında 65, kariyer gelişim alanında 62 olmak üzere toplam 290 kazanım yer almaktadır. Söz konusu kazanımlar sınıf rehberlik etkinlikleri yoluyla öğrencilere kazandırılmaktadır sınıf rehber öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanların iş birliği içerisinde gerçekleştirilmektedir.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Temel İlkeleri

1. Programda tek bir modele dayanmak yerine özellikle gelişimsel, güçler temelli, problem odaklı ve kültürel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım benimsenmiştir.
2. Akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarında bilişsel ve psiko-motor (devinsel) davranışların kazandırılması amaçlanmış olsa da duyuşsal davranışların kazandırılmasına daha çok odaklanılmıştır.
3. Program gelişimsel bir yaklaşımla geliştirilmiş olup her üç gelişim alanındaki kazanımlar birbirinin temeli ve birbirini tamamlayan bir yapı içermektedir.
4. Programda tüm kazanımların oluşturulmasında bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.
5. Bu program Millî Eğitim Bakanlığının tüm eğitim ve öğretim kurumlarındaki öğrencilere yöneliktir.
6. Gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır.
7. Programda dördüncü sanayi devriminin sonucu olarak bireyin göstermesi (sergilemesi) beklenen "21. Yüzyıl Becerileri" olarak adlandırılan yeni nesil becerilere odaklanılmıştır. Bu amaçla, akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarına bu yeni nesil becerilerle ilgili yeni yeterlik alanları ve kazanımlar eklenmiştir.
8. Program hazırlanırken hem bireye hem de topluma karşı sorumluluklar gözetilmiştir.
9. Program öğrenci merkezli bir anlayışı temel almaktadır.
10. Bu programda kazanımlar öğrenciyi aktif kılan ve yansıtıcı düşünme gerektiren niteliktedir.

Sınıf Rehberlik Programında Değerlendirme

Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların değerlendirilmesi sürecinde çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması benimsenmiştir. Bu kapsamda; sürece, algıya ve sonuca dayalı değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Sürece dayalı değerlendirmede programın uygulanmasına ilişkin kanıtlar toplanarak program kapsamında yürütülen uygulamaların kime, nasıl, ne zaman, nerede, ne sıklıkla, ne kadar süre ile yapıldığına ilişkin bilgiler edinilmektedir.

Algıya dayalı değerlendirmede program kapsamında öğrencilerin neler edindikleri ve öğrendiklerine ilişkin olarak öğrencilerin etkinlikler sonucunda tutum veya inançlarındaki değişimler, edindikleri beceriler veya bilgi düzeylerindeki artış değerlendirilmektedir. Sonuca dayalı değerlendirmede ise uygulanan programın öğrencilerin tutum, beceri veya bilgileri kullanma yeteneklerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin kanıtlar elde edilmektedir. Bu veriler anlık, orta süreli ve uzun süreli sonuç verileri şeklinde program kapsamında uygulanan etkinliklerden hemen sonra veya 3 aylık, her dönemde bir olmak üzere veya daha büyük eğilim veya örüntüleri ortaya koyabilmek açısından yıllık yapılan değerlendirmelerle elde edilmektedir. Sonuç olarak kazanımların ve programın değerlendirilmesinde; uygulama surecinde kazanım etkinlikleri ile ulaşılan öğrenci sayıları (süreç değerlendirmesi), etkinliklerde ve etkinlik sonrasında başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve veliler gibi hedef kitleye uygulanacak olan ölçek, anket ve diğer ölçümlerle elde edilen veriler (algıya dayalı değerlendirme) ve öğrencilerin belirli aralıklarla başarı, okula devam, okul memnuniyeti, disiplin suç oranlarının incelenmesi ile elde edilen veriler (sonuç değerlendirmesi) kullanılmaktadır.



Sınıf Rehberlik Programı'nın Uygulanmasına İlişkin İlkeler

1. Programın uygulanmasında bilimsellik esastır.
2. Bu program bireysel farklılıkları temel alır.
3. Program büyük ölçüde sınıf rehber öğretmenlerinin katılımıyla uygulanmakla birlikte bazı kazanımlar okul rehberlik öğretmenlerinin eş güdümüyle yürütülür.
4. Program öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin iş birliği ile yürütülür.
5. Program öğrenci merkezli anlayışa sahiptir.
6. Program uygulanırken kazanımlar haftalara dağıtılmış olsa da uygulayıcılar ihtiyaç duydukları takdirde kazanımların sırasını öğrenci, okul ve bölge özelliklerini dikkate alarak değiştirebilirler.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Sınıf Rehberlik Programı'nın uygulanması sırasında, uygulayıcıların dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır:

- Türkiye'de okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin de olduğu dikkate alınarak okul öncesi düzeyindeki çoğu kazanıma ilkokul birinci sınıf düzeyinde de yer verilmiştir.
- Programda yer alan kazanımlara ilişkin etkinliklerin çoğunun sınıf rehber öğretmenleri tarafından, belirli kazanımlara ilişkin etkinliklerin ise okul rehberlik öğretmeni tarafından uygulanması gerekmektedir.
- Uygulayıcıların öğrencileri etkinliklere aktif katılım ve yansıtıcı düşünme göstermeleri için teşvik etmeleri/ motive etmeleri gerekir.
- Bazı kazanım ifadeleri RPD alanına ilişkin özel kavramlar içerdiğinden uygulayıcıların kazanım açıklamalarını ve program sözlüğünü incelemeleri gerekmektedir.
- Programdaki kazanımların sırası ve bu kazanımlara ilişkin etkinliklerin yapılacağı haftalar uyum (oryantasyon) süreci, dönem içi ara tatiller, belirli günler ve haftalar, sınav dönemleri, üst öğretim kurumuna geçiş dönemleri, kazanımların ön koşullarının sağlanmış olması gibi belirli dönemler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığının önceliklerine, bölge, il, okul ve öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına göre kazanımların sırasında ve uygulama haftalarında değişiklik yapabilirler.
- Sınıf Rehberlik Programı'nda okul rehberlik öğretmeni tarafından özellikle uygulanması belirtilen kazanımlar açıklamalar bölümünde belirtilmiş, bu kazanımlar dışındaki diğer kazanımlara yönelik etkinlikler; okul öncesinde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda sınıf öğretmeni, ortaokul ve liselerde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanacaktır.

8. BİREYİ TANIMA: ALANLAR

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde,

- Öğretmenin öğrenciyi tanıma nedenlerini ve
- Bireyi tanıma alanları öğrenmiş olacaksınız.

Bireyi Tanıma: Tanıma Alanları

Rehberliğin önemli işlevlerinden biri bireyi tanıma işlevidir. Bireyi tanıma iki kısımda ele alınabilir: Alanlar ve teknikler.

Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Nedenleri

Psikolojik danışmanlar/Rehber öğretmenler kadar diğer öğretmenlerin de öğrenciyi tanımaları gerekir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanımaları onların çalışmalarında kolaylıklar sağlayacaktır. Bu çalışmalar şöyle belirtilebilir (Yeşilyaprak, 2019):



- Ünite planı yapmak, ders etkinliklerini düzenlemek, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yöntem ve teknikleri seçmek, uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmak,
- Her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre ve gizil güçlerine uygun olarak üst düzeyde gelişmesine yardımcı olabilmek,
- Öğrencinin sağlıklı kişilik geliştirmesine, kendini gerçekleştirebilmesine çevresine uyumlu hale gelmesine yardımcı olabilmek,
- Öğrencilerin gerçekçi benlik algıları geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmelerine yardım etmek,
- Öğrencileri ilgileri, güdüleri, yetenekleri doğrultusunda kendilerine en uygun öğrenim dalına ve /veya mesleğe yöneltebilmek,
- Öğrencileri belli bir mesleğe hazırlamak, bu meslekle ilgili davranışları kazanmalarına yardım edebilmek,
- Sınıf-içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek.

Bireyin tanınması için gerekli özellikler:

Sağlık Durumu

Sürekli veya geçici bir hastalığının olup olmadığı varsa sürekli kullandığı ilaçlar bu ilaçların neler olduğunun bilinmesi onların temin ve kullanılmasına karşı anlayış ve hazırlık gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin geçmişte geçirdiği rahatsızlıklar, alerjik durumları, varsa başka hassasiyetleri öğrenilmeli ve her yıl tıbbi incelemeler yapılmalı ve bu inceleme sonuçlarının da öğrenci dosyasında bulundurulmalıdır.

Yetenekler

Öğrencinin tanınması dendiğinde ilk akla gelen özelliklerden biri onun yetenekleridir. Çünkü okulla ve okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülür. Yetenek temelde doğuştan getirildiği kabul edilen bir özelliktir. Yetenek, öğrencinin ulaşabileceği sınırları gösterir. Bir kişinin müzik yeteneğinin olması demek, müzikle ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede oldukça başarılı olacağı beklentisini ifade eder. **Sözel yetenek**, kişinin kelimelerle ve sözlerle işlem yapabilmesini ifade eder. **Sayısal yetenek**, insanların sayılarla işlemler yapabilmeleri ve onları çeşitli şekillerde kullanabilme becerileri ile bağlantılıdır. **Şekil-Uzay Yeteneği**, kişinin nesnelerin ve mekân içinde alabilecekleri durumları göz önüne getirebilme, şekillerin ayrıntılarına dikkat edebilme, alabilecekleri farklı biçimleri düşünebilme, farklı ortamlarda nasıl biçimlere dönüşebileceklerini görebilme gibi özellikleri içerir. Nesneleri gözlerinde canlandırabilen, bu yeteneğe sahip kişiler daha çok karşımıza mühendis olarak çıkarlar. **Mekanik yetenek**, kişinin aletlerle uğraşabilmesini, onları ustalıkla kullanabilmesini, nesneleri hareket ettirebilmesini ve onarabilmesini, kurabilmesini ifade eder. **Bedensel yetenekler**, kişinin bedenine hâkim olmasını ve onu ustaca kullanabilmesini ifade eder. Bu yeteneğe sahip olan kişiler tahmin edilebileceği gibi, sporla yakından ilgili olurlar.

İlgiler

İlgi kişinin belli bir nesneye veya nesne türüne bağlanması ona yönelmesidir. Kişi neye ilgi duyuyorsa onunla kendisini ilişkilendirmiş kendisini ona bağlamış demektir[28]. Kişi eline geçen parayı kitap satın almaya yatırırsa bu kişinin akademik çalışmaya veya sözel alanlara ilgisi olduğu söylenebilir. Her ilgi duyduğumuz şeyle uğraşıp onunla ilgili bir işte başarılı olamayabiliriz ama bir işte başarılı olanlar o işe ilgi duyan kişiler arasından çıkar.

- Temel bilim: Fen bilimleri alanında çalışmaktan, bu bilimlerin çalışma alanına giren nesne ve olaylarla ilgilenmekten hoşlanma.

[28] Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları



- Sosyal bilim: Sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih gibi bilim dallarının konularıyla uğraşmaktan hoşlanma.
- Canlı varlık: Canlıları, hayvan ve bitkileri incelemekten ve yetiştirmekten zevk alma.
- Mekanik: Çeşitli alet ve makineleri incelemekten, onları onarmaktan, çalıştırmaktan ve nasıl çalıştığını anlamaktan hoşlanma.
- İkna: Başkalarını ikna etmekten ve onlarla tartışmaktan (ve galip gelmekten) zevk alma.
- Ticaret: Alım satım işleri ile uğraşmaktan ve düzenli bir şekilde bu isleri yapmaktan zevk alma.
- İş ayrıntıları: Yapılan işin ayrıntıları ile uğraşmaktan hoşlanma. (Bunun tersi daha anlamlı gelebilir, işlerin ayrıntıları ile uğraşmaktan sıkılan kişiler bu ilgiye sahip değillerdir.)
- Edebiyat: Edebi eserleri incelemek, okumak, eleştirmek, yazmaktan zevk almak.
- Güzel sanatlar: Resim, heykel gibi estetik sanatlarla uğraşmaktan ve bu yolda eserler ortaya koymaktan zevk almak.
- Müzik: Bir müzik aleti çalmak veya müzik dinlemekten hoşlanmak beste yapmaktan zevk almak.
- Sosyal yardım: Başka insanlara vardım etmekten hoşlanmak.

Akademik Başarı

Öğrencilerin içinde bulunulan sınıf veya döneme kadar olan akademik başarıları öğrencilerle ilgili olarak bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Böylece öğrencinin akademik başarı gelişimi izlenir ve başarılı olduğu dersler yönünde yönlendirme yapılmasında da katkıda bulunur. Her zaman olmasa da bazen akademik başarının kişinin yeteneklerinin yansıması olduğu düşünülebilir.

Kişilik

Özellikle orta öğretim ve sonrasında öğrencinin kişilik özellikleri belirlenebilir. Ancak genellikle yapılması gereken, ortaya çıkan özelliklerinin bilinmesi ve not edilmesidir. Başka bir ifadeyle küçük sınıflarda öğrencilerin kişilik özellikleri henüz belirginleşmemiştir. Dolayısıyla kapsamlı bir kişilik ölçümü yapılmaz. Ancak, sinirlilik, saldırganlık, çalışkanlık, tembellik, geçimsizlik, sorumluluk gibi tekil kişilik özellikleri çeşitli ortamlarda bariz bir hâle gelebilir.

Benlik Tasarımı ve Değerler

Öğrencinin kendisini nasıl gördüğü de bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Benlik tasarımı diğer bilgilerle tutarlı veya tutarsız olabilir. Söz gelimi kişinin müzik yeteneği düşük olabilir ama müzisyen olmak isteyebilir. Başka bir durumda kişide sayısal yetenek yüksek olabilir ama kişi kendini sayılardan uzak tutmaya çalışan bir benlik algısına sahip olabilir. Bu gibi durumlar uç olmakla birlikte, kişinin kendisini nasıl algıladığı ona verilecek hizmetlerde etkili olacaktır. Öğrencinin değerlerinin de öğretmenler ve ilgililer tarafından bilinmesi gerekebilir. Öğrencinin nelere önem verdiği, nelere önem vermediği öğretmenlerin öğrenciyi güdülemede işlerini kolaylaştırabilir.

Çevre ile İlgili Bilgiler

Kişinin nasıl bir ortam ve çevrede yaşadığı bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Öğrencinin hangi şartlarda okuduğu veya çalıştığı, ne gibi zorlukları aşmaya çalıştığı gibi bilgiler kuşkusuz ona verilecek hizmetin önemli belirleyicisi olacaktır. Çevreyle ilgili bilgilerin içinde tabii ki bireyin ailesi ile ilgili bilgiler önemli bir bölüm oluşturur.

9. BİREYİ TANIMA: TEKNİKLER VE UYGULAMALAR

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde,

- Bireyi tanımanın amacını,
- Rehberlikte bireyi tanırken göz önünde tutulması gereken bazı ilkeleri,



- Test sonuçlarının bildirilmesinde dikkate alınacak konuları ve
- Rehberlikte kullanılan testleri öğrenmiş olacaksınız.

Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır. Rehberlikte bireyi tanırken göz önünde tutulması gereken bazı ilkeler vardır. Yıldırım (2018) bu ilkeleri şöyle belirtmektedir:

- Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır.
- Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, sadece bir ölçme aracı bireyi tanımak için yeterli değildir.
- Bireyi bütün yönleri ile tanımak mümkün değildir. Ancak, amaç bireyi olabildiğince farklı yönleriyle tanımaya çalışmak olmalıdır.
- Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, birey hakkındaki bilgilere ek bilgiler sağlamayacaksa o tekniği uygulamanın gereği yoktur.
- Bireyi tanıma tekniklerinin değişik zamanlarda uygulanıp elde edilen bilgileri ayrı ayrı yorumlamak yerine bu teknikleri birlikte veya kısa zaman dilimi içinde uygulayıp sonuçlarını birlikte yorumlamak daha yararlıdır.
- Bireyi tanıma teknikleri arasında her durumda herkese uygulanan ve herkes tarafından kabul edilen bir teknik yoktur.
- Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir.
- Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Araç uygulamak amaç hâline getirilmemelidir.
- Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
- Öğrencileri tanıma hizmetleri süreklidir.

- Bireyi tanıma teknikleri arasında her durumda herkese uygulanan ve herkes tarafından kabul edilen bir teknik yoktur.
- Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir.
- Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Araç uygulamak amaç hâline getirilmemelidir.
- Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
- Öğrencileri tanıma hizmetleri süreklidir.

Rehberlikte bireyi tanımak için kullanılan teknikler iki gruba ayrılır: Testler ve test dışı teknikler.

Testler standart ölçme araçlarıdır. Zaten tanım olarak da test standart şartlarda standart soruların sorulmasıdır.

Testlerin Özellikleri

İyi bir testin sahip olması gereken 4 özellik vardır:

- Geçerlik: Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi eksiksiz, tam olarak ölçmesidir.
- Güvenirlik: Ölçme aracının ölçmek istediği şeyi hatasız ve doğru olarak ölçmesidir.
- Kullanışlılık: Ölçme aracının kullanılmasının kolay olmasıdır.
- Ekonomiklik: Ölçme aracının ekonomik olması, çok pahalı ve masraflı olmamasıdır.

Testlerin sonuçları bireye bildirilirken uyulması gereken kurulları vardır (2000):

- Sonuçları bildirmeye başlamadan önce danışanın bunları gerçekten bilmek isteyip istemediğinden emin olmak gerekir.



- Test puanları açıklanmadan önce danışanın testten ne beklediği anlaşılmalıdır.
- Danışanın her testten nasıl bir başarı beklediği sorulmalıdır. Sonuçların verileceği bilgi türü (ortalama, yüzdelik puan, norm puanları, vb.) açıklanmalıdır. Ayrıca kişinin test alırken ne yaşadığı ve performansını ortaya koyduğunu düşünüp düşünmediği araştırılmalıdır.
- Birden fazla test uygulanmışsa sonuçlara yetenek testlerinden başlanması uygun olur. Sonuçları bildirilirken kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmesi sağlanmalıdır. Özellikle düşük puanlar açıklanırken kişinin bundan olumsuz etkilenmesine karşı dikkatli olunmalıdır.
- Yetenek testi sonuçlarından hemen sonra veya eş zamanlı olarak ilgi testleri açıklanmalıdır. Ardından bu iki bilgi grubu eşleştirilmelidir. İlgi ve yetenek arasında tutarsızlık bulunduğu durumlarda bunun nedeni araştırılmalıdır.
- Danışanın yetenek puanları ile okulda ya da başka bir çevrede o yetenek ile ilgili çalışmalarındaki başarı durumunu karşılaştırması için uyarıcı sorular sorulmalıdır. (ör. "Sayısal yetenek testinde ortalamanın üstünde başarı göstermişsin. Okulda matematik dersinde başarı durumun nasıl?").
- Kişilik envanterleri bazen kişinin kendisine saygısı açısından çok önemli kişilik boyutlarını ölçmüş olabilir (ör. Saldırganlık, nevrotizm gibi). Bu tür durumlarda kavramları doğru, bilimsel doğrulara uygun, ama bireyin anlayabileceği dille anlatmak gerekir.
- Test sonuçlarını açıklarken danışanın soru sormasına ve katılmadığı noktalarda görüşlerini söylemesine izin verilmeli hatta teşvik edilmelidir.
- Danışana testlerin bir bakıma bireyi başkalarıyla karşılaştırma aracı olduğu, mutlak ölçme yapmadığı, ölçmede hata olabileceği söylenerek test sonuçlarıyla tutarlı olmayan yaşantılarını gözden kaçırmaması sağlanmaya çalışılmalıdır.
- Yetenek testlerinden, ilgi ve kişilik envanterlerinden elde edilen bulgular açıklandıktan sonra bütün olarak ele alınıp birbirleriyle uyuşan ve çelişen yönler üzerinde durulmalıdır.

Rehberlikte Kullanılan Testler

Yetenek Testleri
İlgi Envanterleri
Kişilik Testleri
Tutum Ölçekleri

Yetenek Testleri. Yetenek testi deyince de ilk akla gelen zekâ testi olmaktadır. Zekâ ile yetenek arasındaki fark veya örtüşme ile ilgili akademik tartışmaları bir yana bırakarak, zekâ ile yeteneğin uygulamada büyük ölçüde örtüştüğü düşünülerek, burada birlikte ele alınacaktır. Zekâ testleri gerçekten de test anlayışının temelini oluşturur. Geliştirilen ilk testler de zekâ testleri olmuştur. Zekâ testlerinin temel varsayımı kendi zekâ anlayışlarını temel almalarıdır. Herkesin üzerinde uzlaştığı bir zekâ anlayışı olmadığı için, hemen hemen bütün zekâ testleri, "Zekâ, benim testimin ölçtüğü şeydir." demektedirler. [29]

İlgi Testleri. Bireyin ilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan testlerdir. Birden fazla ilgi aynı anda değerlendirildiği ve değerlendirmenin belli bir ölçüt çerçevesinde tüm ilgileri kapsadığı düşünüldüğü için envanter olarak isimlendirilir. Ülkemizde ilgi ölçmek için kullanılan en yaygın ölçek, Kuder İlgi Alanları Envanteri'dir. Bunun dışında Strong İlgi Envanteri, Mesleki Yönlendirme Envanteri (Kepçeoğlu), Kendini Değerlendirme Envanteri (Kuzgun) gibi ölçekler de kullanılmaktadır.

[29] Bacanlı, H. (2005). *Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi***.** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.



Kişilik testi. Kişilik testleri bireyin kişiliği ile ilgili olarak bilgi toplamaya yarayan ölçeklerdir. Bazı kişilik testleri tek bir boyutta kişiliğin ölçümünü verirken bazıları da birden fazla boyutta aynı anda değerlendirme yapmaktadır. Genellikle bu ikinci gruptaki ölçekler envanter olarak nitelendirilir ve kişilik envanteri olarak tanımlanır. Diğer ölçekler genel olarak Ölçek veya test olarak adlandırılır.

Rehberlik hizmetlerinde kullanılan kişilik ölçekleri şunlardır:

Beier Cümle Tamamlama Testi (A formu 8-16, B formu 13 ve üstü yaşlar)
CAT (Çocuklar için Algı Testi) (3-10 yaşlar)

- Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) (16 yaş ve üzeri)
- Louisa Duss Psikanalitik Hikâyeler Testi

Bunun dışında;

- Hacettepe Kişilik Envanteri
- Rotter Cümle Tamamlama Testi
- Rorschach Mürekkep Lekesi Testi gibi testler de kullanılmaktadır. Son yıllarda yaygınlaşan Büyük Beşli Kişilik Kuramı çerçevesinde geliştirilen ölçeklere de rastlanmaktadır.

Tutum. Kişilerin belli bir nesne ya da duruma yönelik duygusal, düşünsel veya davranışsal eğilimlerini belirlemeye yönelik testlerdir. Hemen hemen her nesne, durum veya düşünceye yönelik olarak tutum testi geliştirilebilir. Çeşitli cevaplama biçimi kullanılabilir ise de genellikle Likert tipi denilen ve bir ifadeye kişinin katılma durumunu 4, 5 veya 7 derece üzerinden değerlendirme yapmayı öngören cevaplama şekli kullanılmaktadır.

Test dışı teknikler

Test dışı teknikler, testlerden farklı olarak katı bir yapılandırma içermez. Hatta çoğu zaman yapılandırmanın nasıl yapılacağı içinde bulunulan durumda uygulayıcı tarafından belirlenir. Dolayısıyla test dışı tekniklerin standart şartlar sağlama, standart sorular sorma gibi zorunlulukları yoktur. Bunun bir sonucu olarak genellenebilirlikleri ve karşılaştırılabilir bilgi verme olanakları da zayıftır. Aşağıda test dışı tekniklere örnek bir sınıflandırma yer almaktadır.





10. AİLELERLE İLİŞKİLER

Bölüm Hedefi

Bu bölümü tamamladığınızda;

- Ailelerin eğitim sürecine katılma gerekçelerini,
- Okul temelli katılımı,
- Ev temelli katılımı,
- İş birliği temelli katılımı,
- Ebeveynlik tarzlarını ve eğitim kademelerine göre katılım örneklerini öğrenmiş olacaksınız.

"En iyi ve akıllı ebeveynler kendi çocukları için istediklerini, toplumun bütün çocukları için istemelidir. Okullarımız için diğer idealler dar fikirli ve sevimsiz olur; demokrasimizi yok eder."

John Dewey (1859 -1952)

Ebeveyn Katılımı

Çocuğun gelişiminde anne-babadan alınan genetik miras olan kalıtımdan sonra etkili olan unsur çevredir**.** Çevre deyince ilk akla gelen aile olmaktadır. Ailenin çocuğu yetiştirirken ona karşı olan tutumu, konuşmaları, yaklaşım biçimi ve uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Ayrıca bu tutumlar öğrencilerin okuldaki başarılarını da etkilemektedir.

Ailelerle İlişkiler

Ailelerin eğitim sürecine katılmalarının temel gerekçelerini Akkök (1999) şöyle belirtmektedir:

Gerekçeler;

- Aileler çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan kişilerdir. Onların gözlemlerinden ve görüşlerinden yararlanmak çocukların gelişimlerini kolaylaştıracaktır.
- Toplumumuzda genel olarak annelerin eğitim düzeylerinin alt düzeyde olması onlardan beklenen akademik katkıyı yeterince sağlayamamalarına yol açmaktadır. Aile katılım programları yetişkin eğitimi olarak algılanmaktadır.
- Ailelerin okulu tanıması, kendilerini bir parçası olarak hissetmesi, onların okul ve öğrenciler için kaynaklar araması için de fırsat sağlamaktadır. Ailelerin katılımında diğer bir önemli gerekçe de çocukların akademik performanslarının, okulun akademik standartlarının yükselmesine de katkısı olmasıdır.
- Sınıf ve okul ortamı içinde "ortak bir kültürün" oluşması için ailelerin eğitim sürecine ilişkin bazı etkinlikleri ev ortamına taşımaları ve bunları geliştirmeleri de çok yararlı olacaktır.
- Aileler çocuklarının gelişimi için en iyi ve etkili yolları, yöntemleri bulmak için çaba sarf etmektedirler. Ancak zaman zaman bu ipuçlarını bulmakta zorlanmaktadırlar.
- Aile katılımı ile geliştirilmeye çalışılan etkileşimden hem çocuklar hem de aileler yarar görmektedirler.
- Çocukların benlik algısı olumlu yönde etkilenmektedir.
- Çocukların akademik başarılarının arttığı gözlenmektedir.
- Ailelerin okula ve eğitim sürecine olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ailelerin katılımları okul merkezli veya ev merkezli olarak iki gruba ayrılır (Akkök, 1999):

Okul Merkezli Katılım

- Aile- öğretmen konferans ve toplantılarına katılma
- Öğretmenlerle iletişim içinde olma
- Akademik etkinliklerde gönüllü olma
- Ailelerin proje ve ödevlere gönüllü yardımı
- Okul aile birliği çalışmalarına katılma



Ev Merkezli Katılım

- Ana babaların çocukları ile evde yapabilecekleri eğitimsel etkinlikler
- Öğretmenlerin gerektiği zaman yapacakları ev ziyaretleri

İş birliği temelli katılım

İş birliği temelli katılım, ebeveynin, öğretmen ve okul personeli ile öğrencinin gelişimine yönelik etkileşimleridir. Etkinlikler konusunda öğretmenle konuşmak, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmek iş birliği temelli katılım örnekleridir (Kaya, 2011). Ailelerin katılım programlarında şu noktaların gözden uzak tutulmaması gerekir:

- Ana babaların çocukların eğitimi, gelişimi ve eğitim yöntemleri ile ilgili olduğunu kabul etmek,
- Ana babaların becerilerinin ve özelliklerinin farklı olduğunu kabul etmek,
- Ailelerin ihtiyaçlarına yaratıcı ve esnek programlarla karşılık vermek,
- Ailelerin beklentilerini öğrenmek, rol ve sorumluluklarını paylaşmak,
- Ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitim-öğretim ortamına katkılarını vurgulamak,
- Ana babaların çocuklarına ilişkin gözlem ve düşüncelerini öğretmenlerle paylaşmalarını sağlamak,
- Ana babaların çocuklarıyla ilişkilerinin öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinden daha uzun süreli olduğunu akılda tutup programları buna göre ayarlamak,
- Aileleri karar verme sürecine katmak ve/veya kararlardan onları haberdar etmek,
- Aile katılımının zaman, çaba ve enerji gerektirdiğini göz önünde bulundurmak,
- Dikkati sorunlardan çok çözümlere vermek (Akkök, 1999):

Ailelerden Beklentiler

Rehberlik programında yer alan kazanımların kazandırılma sürecinde okul aile iş birliği kaçınılmazdır. Bu sebeple kazanımlara yönelik yaşantıların aile ortamında da sağlanması, takibinin yapılması ve aile desteği, programın etkililiğini artırmak için gereklidir. Bu amaçla velilerin;

- Öğrencilere kazandırılması istenen beceriler konusunda model olması
- Okul ile iş birliği yaparak öğrencinin takibi ve değerlendirilmesinde sınıf ve okul rehber öğretmenine destek sağlaması,
- Okulda düzenlenen velilere yönelik çalışmalara katılması beklenir.

İlkokulda Ebeveyn Katılımı

İlkokulda çalışan psikolojik danışmanlar, çocukların gelişimsel hedeflerine ulaşmalarında ebeveyn katılımına büyük önem vermektedirler. Ebeveyn desteği olmadan, sınıf rehber öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların sundukları hizmetlerde başarı sağlamaları zor görünmektedir. Ebeveynler çocuklarının rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine katılmalarını desteklediklerinde, okul-ev arasında işe yarar bir ortaklık kurulmaktadır (Schmidt,2017).

Ortaokulda Ebeveyn Katılımı

Ortaokul öğrencileri, özerkliklerini ortaya koydukları, ebeveyn ve aileden bağımsızlaşmaya çalıştıkları bir gelişim dönemindedirler. Ergen gelişiminin bu geçiş evresinde, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar ebeveyn katılımının önemini bilir. Çocuklar bu geçiş sürecinde, onları ne zaman ve nasıl serbest bırakıp ne zaman ve nasıl kontrol altına almaları gerektiğini iyi bilen ebeveynlere ihtiyaç duyarlar. Bu konular, pek çok ebeveyn için öğrenmeyi gerektiren ve çocuklarına da yarar getirecek bir süreçtir. Bu süreç, ebeveynlerin kendileri ve çocukları için değişmelerini gerektirir. Bu değişim, ebeveynlerin kendilerini ve çocuklarını tanımaları için gereklidir.



Lisede Ebeveyn Katılımı

Lise yılları, pek çok öğrenci için artan bağımsızlık ihtiyacı ve sorumluluklar getirmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak ebeveyn katılımının azalması beklenmektedir. Ancak üniversite ya da mesleğe geçişle ilgili konular ebeveynlerin katılımını artırmaktadır. Bu dönemde, mesleki rehberlik ve eğitsel planlama hizmetlerine daha fazla yer verilir.

14-18 yaş ergen çocukları olan ebeveynler mesleki rehberlik ve eğitsel planlama, ergenle iletişim, sınavlara hazırlık gibi konularda sorun yaşayabilecekleri için, ebeveynlerin kendilerini tanımaları ve eğitmeleri beklenir. Lisede çalışan rehber öğretmen-psikolojik danışmalar ergenlik konuları, ergen-ebeveyn iletişimini kolaylaştıracak iletişim becerileri, gelişim görevleri, akran ilişkileri, sosyal medya kullanım davranışı vb. konularda ergen davranışı hakkında programlar hazırlayabilir ya da yakın bir kurumda, çevrede sunulan bu tür programlara ebeveynleri yönlendirebilir. Ayrıca ebeveynlere bu konularda yararlı olabilecek çevrimiçi bilgi kaynakları önerilebilir.

Ebeveynlik Tarzını Bulmak

1. Demokratik anne-baba:

Bu tür anne-baba çocuklarını bağımsız olmaya teşvik eder ama yine de eylemlerine sınırlar ve kontroller getirirler. Kural koyarlar ama kuralların mantığını açıklarlar ve eleştirileri dinlerler. Sevgilerini hissettirler ve çocukla iletişim kurarlar.

2. Otoriter anne-baba:

Bu tür ana babalar çocuklarını kontrol ederler ancak onları dinlemezler, çocuklarıyla daha az ilgilenirler, bazen soğuk ve katı olurlar. Ceza ve emirleri oldukça sıktır.

3. İzin verici anne-baba:

Bu tür anne-babalar çocuklarıyla yakından ilgilenir ancak onlardan pek bir şey istemezler, kural koymazlar, cezalandırmadan kaçınırlar. Genellikle tutarsız ve güvensizdirler.

4. İhmalkâr anne-baba:

Bu tür anne-babalar, çocuklarının yaşamıyla son derece ilgisizdirler. Anne-babaları ihmalkâr olan çocuklar, anne-babalarının yaşamlarının diğer yönlerinin kendilerinden daha önemli olduğu duygusu geliştirir (Santrock, 2021).

11. REHBERLİKTE ETİK VE BİGİLERİN SAKLANMASI

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Meslek etiğinin işlevlerini,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde benimsenen temel ilkeleri,
- Kuralları ve
- Rehberlikte etik ve bilgilerin saklanması konularını öğrenmiş olacaksınız.

Eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde RPD hizmetlerini yürüten personelin uyması gereken etik ilkeler MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi ile belirlenmiştir. Bu yönerge ile RPD hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde; yetkinlik, dürüstlük, gizlilik, duyarlılık, bilimsellik ve sorumluluk ilkeleri esas alınmıştır. Bu ilkeler kapsamında Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı ile eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde bu hizmetlerin sunulmasına ilişkin görev yetki ve sorumluluklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.[30]

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde uyulması gereken bazı kurallar vardır. Özellikle özel ve özenli bilgi ve yaşantılarla ilgilenen mesleklerin ve insanların güvenmek

[30] T.C. MEB (2020). MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. *Tebliğler Dergisi* 31.08.2020. (Sayı: 2756).



istedikleri mesleklerde mesleği icra edenlerin uymak zorunda oldukları kurallar bulunur. Bu kurallar öncelikle bireyi korumaya, sonra da mesleği icra eden kişileri korumaya yöneliktir. Etik kurallar aşağıda özetlenmiştir.

Temel İlkeler

Yetkinlik. Yetkinlik psikolojik danışmanların sınırlılıklarını bilmeleri demektir. Kendilerini aşan konularda başkalarından yardım talebinde bulunurlar.

Dürüstlük. Psikolojik danışmanlar gerek kişiler arası ilişkilerinde gerek bilimsel ve akademik çalışmalarında, sonuç olarak tüm mesleki ilişkilerinde dürüstlüğü, doğruluğu ve gerçekçiliği ilke edinirler. Kendilerini tanıtırken veya ifade ederken, abartılı ifadeler kullanmazlar, doğru olmayan beyanlardan kaçınırlar.

Duyarlık ve Hoşgörü. Psikolojik danışmanlar danışanların psikolojik danışma hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları için çalışırlar. Onların zarar görmemeleri için çalışırlar ve gerekli tüm önlemleri alırlar. Psikolojik danışmanlar yansızlığı benimserler.

Toplumsal sorumluluk. Psikolojik danışma ve rehberlik temelde insana yönelik bir hizmetler bütünüdür. Dolayısıyla, toplumsal sorumluluğu vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde bir yandan bireyin çıkar ve yararı, diğer yandan toplumsal sorumluluk arasında denge sağlanmaya çalışılır.

Mesleki ve bilimsel sorumluluk. Psikolojik danışmanlar etik standartlara bağlı olma, görev ve rollerine uygun davranma sorumluluğu altındadırlar. Hizmet verdikleri kişilerin iyilikleri ve yararları doğrultusunda ilgili kurumlarla iş birliği yaparlar, gerektiğinde danışanları, alandaki başka uzmanlara yönlendirirler. Eğer danışanları alandaki başka danışmanlarla görüşüyorsa bu konuda danışanı özgür bırakır ve sınırlama getirmezler.

Etik Kurallar. Etik kurallar genel olarak psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayın, müşavirlik hizmetleri için geçerlidir. Her hizmet için ayrıca özel kurallar da bulunmaktadır.

Yetkinlik sınırları. Psikolojik danışmanlar sadece eğitim gördükleri ve gerekli formasyona sahip oldukları uygulama ve etkinlikleri yapabilir, onları öğretebilir ve o konularda araştırma yapabilirler.

Sürekli gelişim. Psikolojik danışmanlar RPD alanındaki yeni gelişmeleri takip ederler. Mesleki bilgi ve becerilerini artırmanın yollarını ve fırsatlarını ararlar.

Başkalarına zarar vermeme. Psikolojik danışmanlar öğrencilerine, araştırmaya katılanlara, danışanlarına ve diğer kişilere zarar vermekten ve onlara güçlük çıkarmaktan kaçınırlar.

Gizli bilgilerin muhafaza edilmesi. Psikolojik danışmanlar danışanlarına ilişkin bilgileri korumakla yükümlüdürler. Özel ortamlarda özel şartlarda alınan bilgiler korunur.

Profesyonel kimlik. Psikolojik danışmanlar kimliklerini, çalıştıkları yeri, statülerini ve durumlarını olduğu gibi tanıtırlar. Ait olmadıkları ve kendilerinin mesleki niteliklerinden farklı bir mesleğin niteliklerine doğrudan veya dolaylı olarak mensup olma iddiasında bulunmazlar.

Rehberlikte Etik ve Bilgilerin Saklanması. Rehberlik bireyler hakkında bilgiler toplar ve onları bireyleri tanımak için kullanır. Ayrıca, psikolojik danışma hizmetleri yoluyla bireylerin özel yaşantıları ve durumları ile ilgili bilgiler edinir. Bu bilgilerin özel ve öznel oluşları dolayısıyla bunların elde edilmesi sırasında dikkatli olunması, bazı kurallara uyulması gerekir. Yoksa kişiler hakkında bilinmesi insan haklarına aykırı olan bilgiler bilinebilir ve bu bilgiler, daha da kötüsü, bireylerin aleyhine kullanılabilir. Kısacası, bilgileri elde etmek bir **"iş"**tir ve önemli bir iştir. Onun kadar önemli olan diğer bir iş de toplanan bilgilere sahip olmaktır.[31]

[31] Bacanlı, H. (2005). *Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi***.** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.



ÖZEL EĞİTİM

Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Giriş

Tüm öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda desteklenmesi ve bulundukları eğitim ortamlarına katılımlarının sağlanması çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir. Ulusal ve uluslararası birçok yasal düzenleme eğitim hakkı ve fırsat eşitliği kavramlarına vurgu yaparak tüm çocukların dil, din, cinsiyet, ırk ve engellilik ayrımı gözetilmeksizin bu haklardan yararlanması gerektiğini belirtir (Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına dair Sözleşme, 1989; BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2008; Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı, 1994).

Bu yasal düzenlemelerin içeriklerine bakıldığında BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme'de, kişilerin insanlık onuruna ve farklılıklara saygı, ayrımcılığa karşı olma, toplumsal yaşama aktif katılım, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, engelliliği bir çeşitlilik olarak kabul etme ve özel gereksinimli bireylerin kendi bireysel potansiyelleri çerçevesinde gelişimlerine saygı ilkeleri ön plana çıkmaktadır. Bu yasal düzenlemeye paralel olarak Engelliler Hakkında Kanun, engeli olan bireylerin eğitim almasının hiçbir gerekçeyle engellenemeyeceğini ve bu bireylerin farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim alabileceklerini vurgulamaktadır. Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi (1994) de, her çocuğun özel ilgilerinin, yeteneklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle nitelikli bir eğitim için bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kapsayıcı eğitim ortamlarına erişimlerinin sağlanması ve bu ortamlarda tüm öğrencilere nitelikli eğitim olanaklarının sunulması önemli görülmektedir.

1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenciler ve Özel Eğitim I-II

Mevcut Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2021) özel eğitim ihtiyacı olan birey, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitim ise bu bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). Özel eğitim ve özel eğitim ihtiyacı olan birey terimiyle ilgili alanda yaygın olarak karıştırılan *zedelenme, yetersizlik ve özür/engel* terimlerini açıklamakta fayda vardır.

Zedelenme, bireyin sahip olduğu organlarının yapısında ve işleyişinde çeşitli nedenlere bağlı olarak bozulmalar olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2006). Bir bireyin gözünde ya da kulağında çeşitli nedenlere bağlı olarak zedelenmeler oluşabilir. Bu zedelenmelere bağlı olarak kimi zaman yetersizlik durumu yaşanabilirken kimi zaman bu durum yetersizlikle sonuçlanmayabilir. (Cavkaytar, 2010). Yetersizlik, bireyin yaşadığı zedelenme sonucunda sahip olduğu organının işlevini yerine getirememesidir. Örneğin bireyin gözündeki zedelenmeye bağlı olarak görememesi bir yetersizliktir. Engel ise bir yetersizlik sonucunda bireyin toplumsal yaşamda akranlarının gerçekleştirebildiği rolleri gerçekleştirememe durumu olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2006). Bir öğrencinin görme kaybının olması bir yetersizliktir. Ancak bu öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılmaksızın sınıf ortamında öğretim sunulması ve akranlarıyla benzer materyallerle benzer şekilde değerlendirilmesi bir engeldir. Oysaki öğretmenin aynı öğrenci için yazı puntosunu düzenleyerek materyalde uyarlaması yapması öğrencinin akranlarıyla benzer akademik kazanımları edinmesini sağlayabilir. Engelli olma durumu çoğunlukla toplum tarafından oluşturulan koşullar sebebiyle bireyin kendisinden beklenen rol ve sorumlulukları gerçekleştirememesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle engelli



birey ya da yetersizliği olan birey yerine, özel eğitim ihtiyacı olan birey kavramını kullanmak daha uygun olacaktır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler yaşadıkları yetersizlik durumları, dereceleri, gelişimsel özellikleri ve içinde bulundukları çevresel özellikler sebebiyle birbirlerinden oldukça farklı özelliklere ve performanslara sahiptir. Bu nedenle bu bireylerin gelişimsel özellikleri hakkında genellemelere varmak mümkün değildir. Ancak öğretmenlere fikir vermesi amacıyla sık karşılaşılan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci gruplarının alanyazında yaygın olarak bahsedilen özelliklerine yer verilecektir.

1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Zihinsel yetersizlik, 22 yaşından önce ortaya çıkan, hem öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi **zihinsel işlevlerde** hem de bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamı olan **uyumsal davranışlarda** önemli sınırlılık durumudur (AAIDD, 2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2021) zihinsel yetersizlik kavramı yerine zihinsel engel kavramı kullanılmaktadır. Yönetmeliğe göre zihinsel engelli bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, zihinsel işlevsel ve uyumsal becerilerde hafif düzeyde bir gerilik yaşadıkları için sınırlı düzeyde desteğe ihtiyaç duyarken ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, yaşam boyu yoğun özel eğitim ve bakım desteğine ihtiyaç duyabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Zihinsel işlev boyutuyla ele alındığında normal insanların zekâ düzeyi puanı 100 olarak kabul edilirken zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zekâ düzeyi puanları 70 ve altındadır. Ancak bu durum zihinsel yetersizliğin sadece zekâ düzeyi puanı üzerinden tanılandığı anlamına gelmemektedir. Tanımdan da hareketle tanılama sürecinde mutlaka uyumsal davranışlar da göz önünde bulundurulmalıdır (AAIDD, 2021).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat süreleri çok kısa olup dikkati odaklama ve sürdürmede güçlükleri bulunmaktadır (Kittler, Krinsky-McHall ve Devenny, 2004).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkatin yanı sıra bellekle de ilgili problemleri bulunmaktadır. Bu öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri kısa süreli ve uzun süreli belleğe depolamada ve gerektiğinde uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırmada problem yaşarlar (Kirk, Gallagher, Coleman ve Anastasiow, 2009).
- Dikkat ve bellek problemleriyle bağlantılı olarak bu öğrencilerin birçok akademik alanda normal gelişim gösteren akranlarına göre geridir. Birçok öğrenci olayları ya da nesneleri belirli bir özelliğe göre gruplandırmayı kolay bir şekilde öğrenebilirken bu öğrenciler akıl yürütme ya da değerlendirme yoluyla bir uyaranı sınıflandırma ya da bilgiyi organize etmekte sorun yaşayabilirler (Kirk vd., 2009).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akranlarına göre daha yavaş öğrenmekle birlikte, soyut kavramları öğrenmede, öğrendikleri bilgileri yeni durumlarla ilişkilendirmede ve genellemede güçlük yaşar (Beirne-Smith, Patton, ve Kim, 2006; Shree ve Shukla, 2016).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları akademik başarısızlık durumuyla bağlantılı olarak yeni öğrenmelere ilişkin motivasyonları düşüktür ve bu öğrenciler zaman içerisinde öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlarlar (Kirk vd., 2009).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler dilin hem anlama hem de ifade etme boyutunda zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine bağlı olarak sorun yaşamaktadır. Bu öğrenciler kendilerine verilen yönergeleri ya da okunan bir öyküyü anlamada güçlük yaşayabilir. İfade edici dil boyutunda bu öğrenciler zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre konuşma bozuklukları yaşayabilir. Bu öğrenciler sınırlı sayıda kelime ve cümle çeşitliliğine sahip olup cümle kurarken söz dizim yapısında bozukluklar sergileyebilir (Özmen, 2003).



- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, bilişsel becerilerde yaşadıkları sınırlılıklardan kaynaklı olarak sosyal becerilerde yetersizlik ve sosyal kabulü olumsuz yönde etkileyebilecek problem davranışlar sergileyebilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili belirtilen özellikler bireyin zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine göre değişebileceği gibi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencide tüm özelliklerin bulunacağı yönünde bir genelleme yapılması mümkün değildir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluk olup yaşamın erken dönemlerinde sosyal iletişim ile etkileşimde güçlük yaşama ve sınırlı yineleyici davranışlar sergileme gibi belirtilerle ortaya çıkan bir durumdur (American Psychiatric Asociation [APA], 2014). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2021) OSB'ye dair, sosyal etkileşim, iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık vurgulanmakla birlikte hafif, orta ve ağır düzeyde olmak üzere sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma OSB olan öğrencinin gereksinim duyduğu destek miktarını ifade etmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Otizm, bir sosyal iletişim bozukluğudur. Otizm spektum bozukluğu olan öğrenciler, sosyal etkileşimin ilk basamağı olan göz kontağından kaçınırlar ya da gözlerinin kenarlarından bakabilirler.
- Bu öğrenciler, isimlerine tepki vermeyebilir, diğer insanlara karşı ilgisiz görünebilir ya da çok az ilgi gösterebilirler.
- Beden dilini kullanma ve anlama konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilir, sosyal durumlarda ses tonunu veya yüz ifadesini anlamakta zorluk çekebilir. Sosyal durumlarda gülümsemeyebilir ya da komik bir şey olmadığında gülebilirler.
- Diğer insanların düşünce ve duygularını anlama yeteneğinde yani zihin teorisinde sınırlılıklara sahiptir.
- Oyun becerileri sınırlıdır. Akranlar ve yetişkinlerle etkileşimde sınırlılıkları olmakla birlikte nesnelerle meşgul olabilirler.
- Yönergeleri anlama ve takip etme gibi alıcı dil boyutunda güçlük yaşayabilecekleri gibi, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi ifade edici dil boyutunda da sınırlılıklara sahip olabilirler.
- OSB olan öğrencilerin yaklaşık %20-30'u konuşmada gecikme yaşar ya da bu beceriyi edinemez. Konuşabilen öğrencilerde ise konuşmada gecikme ya da eş zamanlı ekolali (ses tekrarları) görülebilir. Konuşma içeriğinde zaman ve zamir kullanımı yanlış olabilir. Ben ve sen zamirlerini yanlış kullanabilirler ya da konuşma biçimleri monolog şeklinde olabilir.
- Soyut kavramları anlamakta, alay ya da şaka gibi sosyal dili yorumlamada zorlanırlar.
- OSB olan birçok öğrenci basmakalıp motor veya sözel davranışlar sergileyebilir. Nesneleri döndürme, el çırpma ve sallanma gibi sınırlı ve tekrarlayan motor davranışlar görülebilir.
- Bazı nesnelerle aşırı derecede meşgul olabilir ya da çok sınırlı ilgi alanlarına sahip olabilirler. Bir nesneyle saatlerce oynayabilirler ya da belirli özellikteki nesnelere aşırı ilgi gösterebilirler. Ortamdaki herhangi bir değişiklikten (örneğin, yerinde olmayan bir şey veya evde veya sınıfta yeni bir şey) veya rutindeki herhangi bir değişiklikten dolayı üzülebilirler.
- Rutinlere ve aynılıklara aşırı bağlı olup değişikliklerden rahatsız olma, kurallara uymakta ısrarcı olma veya esnek olmayan düşünceye sahip olma gibi davranışlar sergileyebilirler.
- Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde karşılaşılabilen durumlardan biri de aşırı duyarlılıktır. Bu öğrencilerin bazıları sesten bazıları dokunmadan ya da görsel uyarılmadan



rahatsız olabilir. Bu duyarlılık, OSB olan birçok birey için büyük bir sorun olan "duyu bütünleme bozukluğu" adı verilen daha büyük bir durumun parçasıdır.

- OSB olan öğrenciler görsel olarak sunulduğunda bilgileri daha kolay işleyebilirler (Hallahan, Kaufmann ve Pullen, 2014; Kirk vd., 2009; Pratt ve Larriba-Quest, 2017).
- OSB olan öğrenciler birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergileyebilen oldukça heterojen bir gruptur. Özellikle dil, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklara çoğunlukla farklı düzeylerde zihinsel yetersizlik de eşlik etmektedir (Diken, 2010).

1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı olan DSM-V'e göre öğrenme güçlüğü okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlüklerle karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal zekâya sahip olmalarına karşın beynin atipik işleyişinden kaynaklı olarak bilgiyi işleme ve edinme biçimi bakımından akranlarından farklı özellikler gösterirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, okuduğunu anlama, yazılı ifade ve matematiksel akıl yürütme ile hesaplama alanlarında yaşanan güçlüklerle ön planla çıkmaktadır (NAN Policy and Planning Committee vd., 2008). Heterojen bir grup olan öğrenme güçlüğü yaygın olarak okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve matematik bozukluğu (diskalkuli) olarak sınıflandırılır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Öğrenme güçlüğünün en göze çarpan özelliği öğrencinin yapabilecekleri ile yapabildikleri arasındaki farkın fazla olmasıdır. Diğer bir deyişle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal bir zekâya sahip oldukları hâlde özellikle bazı akademik alanlarda akranlarından önemli ölçüde ayrışan güçlükler yaşar.
- Öğrenme güçlüğünün bir diğer önemli özelliği ise performanstaki değişkenliğin fazla oluşudur. Matematiksel hesaplamalarda oldukça hızlı ve doğru performans sergileyen bir öğrencinin okuma alanında akranlarından önemli ölçüde ayrışarak hatalı ve heceleyerek okuması bu duruma örnek gösterilebilir (Lewis ve Doorlog, 1999).
- Özellikle disleksi olan öğrenciler okumada ciddi problemler yaşarlar. Bu öğrenciler harfleri tanıma, heceleme, doğru ve akıcı bir şekilde çözümleme konusunda düşük performans sergilerler.
- Okumayı çözümleme ve akıcı okumada yaşanan sınırlılıklara bağlı olarak okuduğunu anlamakta da zorlanırlar.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmı harfleri, kelimeleri doğru bir şekilde yazmada ve yazım sürecinde imla ve dil bilgisi kurallarına dikkat etmede problem yaşayabilir (Özmen, 2010).
- Matematik ile ilgili kavramları, olguları anlamakta ve matematiksel hesaplamalar yapmada zorlanabilirler (Montague, 1995).
- Akademik alanda yaşadıkları başarısızlıklar nedeniyle güdülenme problemleri yaşarlar. Bu öğrenciler başarısızlıklarını kendilerinde olan yetersizliğe atfederken başarılarını ise kendileriyle ilgili olmayan dış faktörlere atfederler ve yaygın olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşarlar (Chapman, 1988).
- Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci, dilin mekanik ve sosyal kullanımlarıyla ilgili sorunlar yaşar. Mekanik olarak sözdizimi (gramer), semantik (kelime anlamları) ve fonoloji (kelimeleri bileşen seslerine ayırma ve tek tek sesleri bir araya getirerek kelimeler oluşturma yeteneği) ile ilgili sorunları vardır. Dilin sosyal kullanımına ise pragmatik denir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle karşılıklı sohbet konusunda sorun yaşarlar. Bu öğrenciler sohbeti sürdürmek için gerekli olan bazı stratejileri kullanmakta güçlük yaşarlar.



- Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bazıları görsel ya da işitsel algı alanında güçlük yaşayabilir. Görsel algı sorunları yaşayan öğrenciler, yapboz oluşturmada, görsel şekilleri algılamada ve hatırlamada güçlükler ya da harfleri tersine çevirme gibi problemler yaşar. İşitsel algı sorunları yaşayan öğrenciler de benzer seslerden oluşan iki kelimeyi ayırt etmede ve sözel yönergeleri takip etmekte güçlük yaşar (Hallahan, Kaufmann ve Pullen, 2014).

1.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler

Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin bütünleştirilmesi sırasında bu bileşenlerin en az birinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle öğrenciler dil ve konuşma bozukluğu tanısı alabilirler (Maviş, 2010). Amerika Konuşma, Dil ve Duyma Birliği'ne (American Speech-Language-Hearing Association) göre bir öğrenci sadece dil ya da sadece konuşma alanında güçlük yaşayabileceği gibi her iki alanda da güçlük yaşayabilir. Dil bozukluğu olan öğrenciler; başkalarının söylediklerini anlamakta güçlük çekebilir. Bu durum bir alıcı dil bozukluğudur. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte sorun yaşayabilirler. Bu durum ise ifade edici dil bozukluğudur. Bir öğrenci hem alıcı hem de ifade edici dil bozukluğu yaşayabilir. Konuşma bozukluğu olan öğrenciler ise ses üretiminde ya da bazı sesleri söylemede zorlanabilir. Konuşurken kekeleyebilir ya da konuşma ritmini ayarlamada sorun yaşayabilir.

1.5. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2021) göre işitme engelli birey, işitme duyarlılığının kısmi ya da tamamen yitirilmesinden kaynaklı özel eğitim ve destek eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. İşitme yetersizliğinin sınıflandırılmasında işitme kaybının derecesine, kaybın ortaya çıktığı yaşa ve kaybın olduğu yere göre farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2012; Avcıoğlu, 2010). İşitme kayıplarının şiddeti, bireyin desibel (dB) cinsinden ölçülen sesi almasıyla belirlenir. Tablo 1'de işitme kaybının derecelendirilmesi yer almaktadır Roberts, 2013).

Tablo 1. *İşitme Kaybı Dereceleri*

İşitme Kaybı Düzeyi	Sınıflandırma	Açıklama
0-15 dB	Normal	İletişim üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.
16-25 dB	Çok hafif	Gürültülü ortamlarda, kısık sesleri anlamakta güçlük yaşarlar.
26-40 dB	Hafif	Sessiz ortamlarda kısık ya da uzaktan gelen sesleri anlamakta güçlük yaşarlar. Sınıf içi tartışmaları takip etmede zorlanırlar.
41-55 dB	Orta	Karşılıklı konuşma sırasında sadece yakın mesafeden konuşulanı anlarlar.
56-70 dB	Orta-ağır	Yalnızca yüksek sesli, net konuşmalar duyulabilir ve grup durumları büyük zorluklar yaratır. Konuşma, belirgin şekilde bozulmuş olsa da anlaşılabilir.
71-90 dB	Ağır	Yüksek sesli olmadıkça konuşmalar duyulamaz, o durumda bile, birçok kelimeyi ayırt edemezler. Çevresel sesleri duyabilseler bile anlamlandıramazlar. Konuşma hiçbir zaman anlaşılır değildir.
91 dB ve üzeri	Çok ağır	Karşılıklı konuşmaları duyamazlar. Ancak bazı yüksek çevresel sesleri duyulabilirler. Konuşmanın anlaşılır değildir ya da hiç gelişmemiş olabilir.



İşitme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin zihinsel olarak herhangi bir problemleri yoktur, normal zekâ düzeyine sahiplerdir. İşitme kaybı, öğrencinin genel bilişsel yeteneklerini etkilemez ancak bu öğrenciler normal işiten akranları kadar iyi duyamadıkları için gelişimsel gecikmeler yaşayabilir (Kirk vd., 2009).
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri, işiten akranlarından önemli ölçüde daha düşüktür. Ses bilgisel farkındalık ve konuşma seslerini kullanma yetenekleri sınırlı olduğundan ses temelli okuma yazma öğretimine alternatif öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Trezek ve Wang, 2006).
- Konuşulanları anlama ve kendi konuşmalarının anlaşılırlığı işitme yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak artıp azalabilir (Sucuoğlu, 2010).
- İşitme yetersizliği yaygın olarak dil ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkiler. Ancak zamanında doğru müdahaleler uygulanmaması durumunda bu alanda yaşanan problemler tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyebilir (Akçamete ve Gürgür, 2012).
- Günümüzde birçok işitme yetersizliğine sahip olan öğrenci işitme cihazları yardımıyla devam eden eğitim faaliyetlerine önemli ölçüde katılım göstermektedir. Bu cihazlar her bireyin işitme özelliklerine göre düzenlenebilir olmasına rağmen öğretmenler ve ebeveynler bu cihazların işitme kaybından kaynaklanan tüm problemleri çözmediğinin farkında olmalıdır (Avcıoğlu, 2010).

1.6. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Gözün yapısında oluşan zedelenmeye bağlı olarak gözün görme işlevini gerçekleştirememesi durumuna görme yetersizliği denir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, az gören ve kör olarak sınıflandırılabilir. Bu kavramları eğitsel açıdan ele alırsak az gören öğrenciler, yardımcı araçlar kullanarak ya da kendileri için yapılan çeşitli uyarlamalarla öğrenme süreçlerinde görme potansiyellerini kullanabilirler. Kör olan öğrenciler ise yardımcı araçlarla dahi materyalleri okuyamazken öğrenme süreçlerini ancak dinleyerek ve dokunarak sürdürebilirler (Gürsel, 2010). Görme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Görme yetersizliği olan öğrenciler kendi içlerinde oldukça heterojen bir gruptur. Bu öğrenciler öğrenme özellikleri, işlevsel görmeleri, sosyoekonomik durumları, kültürel geçmişleri, görme kaybının başlangıç yaşı, diğer engellerin varlığı ve bilişsel yetenekleri bakımından birbirlerinden farklıdırlar.
- Görme yetersizliği olan öğrenciler öğrenme deneyimlerini dokunarak ve işiterek edinebilmektedir. Ancak bu duyular her zaman görme duyusunun yerini tutamayabilir.
- Görme yetersizliği olan öğrencilerin çevrelerinde hareket etme yeterlikleri sınırlı olabilir ve bu durum öğrencinin deneyimlerini, sosyal ilişkilerini ve bilgi edinme süreçlerini de sınırlayabilir (Lewis, 2013).
- Eğitimciler 1940'lı ve 1950'li yıllarda, görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ciddi şekilde etkilenmediğine inanıyorlarken günümüzde bilişsel gelişimin yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden önemli ölçüde etkilendiği kabul edilmektedir. Bu nedenle görme kaybı öğrencinin bilişsel gelişimi engelleyebilecek bir durumdur.
- Görme yetersizliği olan öğrencilerin dil ve iletişim becerileri gören akranları ile benzer özellikler gösterir. Yani görme kaybı ya da bozukluğu bu öğrencilerin günlük dil kullanımını veya iletişim becerilerini etkilemez (Kirk vd., 2009).

2. Rehberlik ve Araştırma Merkezine Yönlendirme

Eğitim ortamlarında her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip olduğu bilinmektedir. Bazı öğrenciler herhangi bir konuya dair kazanımları hızlı bir şekilde edinirken bazı öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok tekrara ihtiyaç duyabilir, öğrendiklerini



sıklıkla unutabilir ya da öğrendiklerini farklı etkinliklere, alıştırmalara genellemede problem yaşayabilir.

Devam eden öğretim programını takip etmede güçlük yaşayan öğrencilerin fark edilmesi değerlendirme sürecinin başlangıcını oluşturur. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik nitelikli özel eğitim hizmetlerinin sunulması için öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve çeşitli alanlardaki eğitsel performanslarının ortaya konmuş olması gerekmektedir. Öğrenci hakkında bilgi toplama ve toplanan bu bilgilerden bir yargıya varma süreci genel olarak "değerlendirme" olarak tanımlanmaktadır (Peterson ve Meier, 1987; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010). Değerlendirme tarama, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme ve izleme gibi amaçlarla yapılmaktadır (McCormick, 2006; McLoughlin ve Lewis, 2001).



Şekil 1. Değerlendirme Süreci

Öğretmenler rehberlik ve araştırma merkezine (RAM) yönlendirmeden önce öğrencinin performans düzeyine ilişkin değerlendirme yapar. Değerlendirme süreci, ***ilk belirleme*** aşamasıyla başlar. İlk belirleme aşamasında öğretmenler, akademik, sosyal-duygusal, motor ve dil becerileri bakımından akranlarından önemli ölçüde ayrışan öğrencileri belirler. Bu noktada öğretmenler, hemen etiketleyici olmamalı; her öğrencinin gelmiş olduğu sosyo-kültürel çevrenin bir parçası olduğunu ve bununla bağlantılı olarak akranlarından farklı özellikler sergileyebileceğini unutmamalıdır. Ancak öğrencinin akranlarıyla arasında olan bu fark, öğrencinin devam ettiği öğretim programının takibini güçleştiriyor, sosyal yönden uyumunu olumsuz yönde etkileyip akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkisini bozuyorsa ilk belirleme sürecinin başlatılması gerekir (Kargın, 2019).

İlk belirleme, öğrencinin sınıf öğretmeni ile rehber öğretmeninin iş birliği ile çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci performansıyla ilgili kaba değerlendirme yapılarak öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıkları; diğer bir deyişle sahip olduğu ve olmadığı beceriler belirlenebilir. Kaba değerlendirme sürecinde gözlemler, görüşmeler ve kontrol listeleri gibi çeşitli informal değerlendirme araçları kullanılarak özel eğitim ihtiyacı olduğundan şüphe edilen öğrenciler belirlenebilir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021). Bu öğrencilere gereksinim duydukları desteği sunabilmek amacıyla ilk belirleme aşamasının mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlanması önemlidir. Bu nedenle ilk belirleme sürecinin, öğretim döneminin başında ve kısa süre içerisinde tamamlanması önemlidir (Kargın, 2019).

İkinci aşamada ise bu öğrenciler için gönderme öncesi süreç uygulanır. Gönderme öncesi süreç, hastanelere ve rehberlik araştırma merkezine yönlendirme yapmadan önce



öğretmenin eğitim ortamında çeşitli düzenlemeler yapması ve bu düzenlemeler sonrasında öğrencinin eğitim faaliyetlerine katılımının artıp artmadığını değerlendiren bir işleyişe sahiptir (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom ve Stecker, 1990). Bu sürecin yürütülmesindeki en önemli amaç, daha yoğun bir eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerin gereksiz yere yönlendirilmesini ve süreç sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeyi önlemektir (Kirk vd., 2009). Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin yapacakları iş ve işlemler üç basamakta ele alınabilir. Bu basamaklar;

- Bilgi toplama
- Müdahale programı hazırlama ve
- Müdahale programını uygulama ve sonuçlarını değerlendirme şeklindedir.

Bilgi toplama: Öğrencinin devam eden eğitsel faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri belirmek amacıyla öğretmenler, birçok farklı bilgi kaynağından öğrenci hakkında bilgi toplamalı ve bunları kaydetmelidir. Bu kapsamda öğretmenler aşağıdaki noktalarda öğrenci hakkında bilgi toplamalıdır. Bunlar;

- Öğrencinin doğumdan itibaren geçirdiği hastalıklar, kazalar ya da travmalar ve bunlara yönelik alınan tedbirler,
- Öğrencinin ailesinin eğitim düzeyi, sahip oldukları olanaklar, çocuklarının eğitimiyle ilgili yaşadıkları kaygılar ve bunlara ilişkin aldıkları önlemler,
- Öğrencinin okulda sergilediği davranışların evde de tutarlı bir şekilde sergilenip sergilenmediğine ve ailelerin bu davranışlara verdikleri tepkilere ilişkin bilgiler,
- Öğrencinin daha önce devam ettiği eğitim ortamında sergilediği performans, mevcut problemlere benzer problemler olup olmadığı ve problemler varsa bunlara ilişkin alınan önlemler,
- Öğrencinin devam ettiği eğitim programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı ve gerek duyuluyorsa bir önceki sınıf programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı.

Müdahale Programı Hazırlama: Öğrenci hakkında toplanan tüm bu bilgiler, müdahale programı hazırlama sürecinin temelini oluşturur. Öğretmenler bu bilgilerden yararlanarak öğrenci için müdahale programı hazırlar. Hazırlanan müdahale programında mutlaka öğrenciye özgü uyarlamalara yer verilmelidir. Müdahale programını hazırlarken öğretmenler;

a) Program hedeflerinde,
b) Öğretimsel süreçlerde,
c) Sınıf yönetiminde,
d) Sınıf ortamında uyarlama yapabilirler.

a) Program hedeflerinde uyarlama: Program hedeflerinde uyarlama, öğrenci için hazırlanacak programda yer alacak hedeflerle ilgili uyarlamalardır. Öğretmenler program hedeflerinde uyarlama yapabilmek için öncelikli olarak öğrencinin devam ettiği programın neresinde olduğunu belirlemelidir. Örneğin 2. sınıfa giden bir öğrenciye matematik alanında programa dayalı değerlendirme yapıldığını düşünelim. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin iki basamaklı bir sayıdan, iki basamaklı bir sayıyı onluk bozarak ve bozmadan çıkarma işlemi yapamadığı görülmüştür. Bu noktada program hedeflerinde uyarlamaya gidilip 1. sınıf kazanımlarına dönülebilir ve tek basamaklı bir sayıdan, tek basamaklı bir sayı çıkarma hedefi hazırlanacak müdahale programına eklenebilir.

b) Öğretimsel süreçlerde uyarlama: Öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmaya ya da daha etkili hâle getirmeye dönük yapılan uyarlamalardır. Bu kapsamda öğretmenler sundukları öğretim yöntemlerini ve materyalleri çeşitlendirebilir. Öğretim sürecine ilişkin daha somut, görsel, dokunsal ya da işitsel materyaller kullanabilir. Öğretim sürecinde sunduğu örnek



sayısını ya da tekrar sayısını artırabilir. Öğretilecek konuyu daha küçük basamaklara ayırarak daha küçük bilgi birimleri hâlinde sunabilir.

c) Sınıf yönetiminde yapılacak uyarlamalar: Sınıfın genel işleyişine ve davranış yönetimine ilişkin yapılan uyarlamalardır. Öğretmenler tüm öğrencileri sınıf kuralları konusunda bilgilendirmeli, kurallara uyanları hangi yollarla pekiştireceğini açıklamalıdır. Sınıf kuralları ve pekiştirmeye karşın bazı öğrenciler davranış problemleri sergileyebilirler. Bu durumlarda daha sistematik davranış değiştirme sistemlerine başvurulabilir. Bu noktada öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin bazı uyarlamalar yapabilir. Öğrencinin olumsuz davranışlarını görmezden gelip sergilediği her olumlu davranışı pekiştirmesi bu tür uyarlamalara örnek olabilir.

d) Çevresel uyarlamalar: Sınıfın fiziksel ve sosyal çevresinde yapılan uyarlamalardır. Öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak sınıfın ısı, ışık, gürültü düzeyi, erişilebilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi unsunlarda düzenlemeler yapılabilir. Dikkatini odaklamada güçlük yaşayan öğrenciler için dikkat dağıtıcı uyaranları mümkün olduğunca en aza indirmek ve bu öğrencileri öğretmenin yakınına oturtmak birer çevresel uyarlama örneği olabilir (Kargın ve Gengeç, 2021).

Müdahale Programını Uygulama ve Sonuçlarını Değerlendirme: Müdahale programı hazırlandıktan sonra hazırlanan programın uygulanması aşamasına geçilir. Programın uygulanması sürecinde dikkat edilecek en önemli konu ne kadar süreyle bu müdahalenin uygulanacağıdır. Öğretmenler müdahale programının uygulamasına yeterli zaman ayırmadığında müdahalenin etkili olmadığını düşünür ve aslında yönlendirme için uygun olmayan öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için yönlendirir. Aksi durumda yani müdahale programının uygulama süresini aşırı uzattığında ise öğrencinin gereksinim duyduğu daha yoğun desteği alması geciktirilmiş olur. Her iki durum, gönderme öncesi sürecin işleyişini tehlikeye sokmakla birlikte bu sürenin genellikle üç ile beş ay arasında sürmesi önerilmektedir (Kargın, 2019).

Müdahale programı uygulandıktan sonra öğretmenler öğrencideki gelişmeyi ve ilerlemeyi değerlendirir. Öğrencideki ilerleme beklenen düzeyde ise öğrenci genel eğitim sınıfında akranlarıyla eğitimine devam eder. Öğrencideki ilerleme beklenilen düzeyde değil ise öğrenci, ailesinin de onayıyla ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir. Gönderme öncesi süreç sistematik bir şekilde yürütüldüğünde özel eğitim ihtiyacı olduğundan şüphe edilen birçok öğrenci yönlendirmeye gerek kalmadan genel eğitim sınıfında akranlarıyla birlikte eğitim-öğretimlerini sürdürebilmektedir (Kirk vd., 2009).

3. Eğitsel Değerlendirme, Tanılama Süreci ve Eğitim Ortamına Yerleştirme

Gönderme öncesi süreçte öğretmenin yaptığı düzenlemelere rağmen öğrencide beklenen düzeyde bir ilerleme görülmüyorsa ayrıntılı değerlendirme için gönderme süreci başlatılır. Gönderme kararı sadece sınıf öğretmeninin vereceği bir karar olmayıp rehber öğretmen ve ailenin de bu karara onay vermiş olması gerekmektedir. Okul rehberlik servisi ve ailenin onayıyla birlikte öğrenci ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir. Bu yönlendirme sürecinde öğretmen, gönderme öncesi süreçte öğrenci özelinde uyguladığı müdahale programının içeriği ve sonuçları hakkında bir gönderme raporu hazırlar. Gönderme raporu hazırlanmasındaki en temel amaç, ayrıntılı değerlendirmede öğrenciyi değerlendirecek uzmanlara öğrenci hakkında daha fazla bilgi sağlamak ve daha doğru kararlar vermelerine yardımcı olmaktır. Bu kapsamda gönderme raporunda;

- Öğrencinin güçlük yaşadığı gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilediği performansa,
- Öğrencinin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında ortaya çıktığına,
- Öğrencinin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalara, uygulanan müdahalelere ve stratejilere,



- Müdahale programının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere
- Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin açıklamalara yer verilmelidir (Kargın, 2019; Kargın ve Gengeç, 2021).

Güçlük yaşanılan gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilenen performansa ilişkin hem okul öncesi hem de ilkokul döneminde olan iki öğrenci üzerinden örnek verebiliriz. Okul öncesi dönemde bir çocuk bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım gelişim alanlarında değerlendirilebilir. Örneğin bir okul öncesi öğretmeninin sınıfındaki bir çocuğun bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunu ve bu çocuğun performansını değerlendirip ortaya koyduğunu düşünelim. Öğretmeninin gözlemine göre bu çocuk motor ve öz bakım becerilerinde akranlarıyla benzer düzeyde bir performans sergilemektedir. Öğretmen bu çocukla ilgili özellikle bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi alanlarına ilişkin endişeler duymaktadır. Bu çocuk:

Bilişsel gelişim alanında; çevresinde aynı olan nesneleri eşleyebilmekte ya da belirli bir nesne grubu içerisinde farklı olanı bulabilmektedir. Nesnelerin rengini, şeklini ifade etmekte ancak kavramlar arasında ilişkileri kurmakta güçlük yaşamakta ve neden-sonuç ilişkisi kuramamaktadır. Gördüklerini ya da yaşadıklarını hatırlamakta güçlük yaşamakta ve bunları anlatamamaktadır.

Sosyal duygusal gelişim alanında; kendiliğinden sohbet başlatamamakta ancak başlatılan sohbeti kısa cümlelerle yanıtlayabilmektedir. Basit sorulara kısa cevaplar verebilmekte ancak duygularını ifade edememektedir. Tek başına sınırlı oyuncaklarla kısa süreli de olsa oynayabilir ancak grup oyunlarına katılmamaktadır.

Dil gelişimi alanında; sorulan sorulara bir ya da iki kelime ile yanıt vermektedir. Kendiliğinden soru sorma ya da günlük deneyimlerini paylaşma sıklığı oldukça azdır.

Şimdi de bir sınıf öğretmeninin sınıfındaki bir öğrencisinin bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunu ve bu öğrencinin performansını değerlendirip ortaya koyduğunu düşünelim. Öğretmenin gözlem ve değerlendirmelerine göre bu çocuk, sosyal duygusal yönden akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirip bunu sürdürebilmektedir. Arkadaşlık becerileri iyidir. 3. sınıfa devam eden bu çocukla ilgili olarak öğretmeni özellikle okuma-yazma ve matematik alanlarında endişeler duymaktadır.

Okuma-yazma alanında; okuma hızı sınıf düzeyinin altında olup 1. sınıf düzeyindedir. Öğrenci heceleyerek okumakta ve okurken birçok hece tekrarlama ya da harfi yanlış okuma gibi hatalar yapmaktadır. Yazma kısmında da bakarak yazabilmekte ancak söylenileni yazmakta güçlük yaşamaktadır. Yazının okunurluğu çok düşük olup harflerin büyüklüğüne dikkat etmeden yazmaktadır.

Matematik alanında; ikinci sınıf düzeyinde matematik performans sergilemektedir. 2 basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi ve onluk bozmadan çıkarma işlemlerini yapabilirken üç basamaklı sayılarla işlemler yaparken basamak hataları yapmaktadır. Matematik problemlerini anlamakta güçlük yaşamakta ve çözememektedir.

Öğrencilerin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında çıktığına bakacak olursak;

Okul öncesi dönem çocuğunun bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişim alanında yaşadığı güçlükler eğitim süresi boyunca hemen hemen her etkinlikte gözlenebilir. Serbest zamanda, oyun etkinliklerinde, Türkçe dil etkinlikleri sırasında ve masa başı yapılan etkinlikler sırasında gözlemlenmiştir. 3. sınıfa devam eden öğrencinin yaşadığı güçlükler ise Türkçe ve matematik derslerinde gözlemlenmiştir. Öğrencinin defterleri, yaptığı ödevleri ve verilen çalışma kâğıtları incelenerek bu alanda güçlük yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalar, uygulanan müdahaleler ve stratejilere bakacak olursak;



Okul öncesi dönem çocuğunun tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla öğretmen akran aracılı öğrenmeyi kullanmayı seçmiş olabilir. Daha yetkin bir akranla öğrenciyi eşleştirebilir ve akranın öğrenciye model olmasını sağlayabilir. Sınıf ortamında görseller kullanarak hatırlama becerilerini destekleyebilir. Dil gelişimini desteklemek için genişletme tekniğini kullanabilir. Çocuğun söylediği bir ya da iki kelimeyi çocuğun dil düzeyine uygun bir kelime ile zenginleştirebilir. Sosyal duygusal gelişimi için rutinler oluşturarak tüm çocukların duygularını ifade etmesini destekleyebilir. Grup çalışmalarına olanak veren çevresel düzenlemeler yapabilir.

3. sınıfa devam eden öğrenci için öğretmen, okuma hızını artırmaya yönelik model okuma yapabilir, grafiksel dönüt verebilir. Okuma metinlerini 2. sınıf düzeyinden seçebilir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük öykü haritası kullanabilir. Matematik alanında öğrenciye daha fazla sayıda örnekle yüksek sesle düşünerek işlemleri çözebilir. Problem çözme becerilerini geliştirmek için problemi kendi cümleleriyle ifade etme, görselleştirme gibi teknikler kullanabilir.

Müdahale programının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere bakacak olursak;

Müdahalenin oluşturulma süreci iki öğrencide de öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Uygulanması ve izlenmesi sürecinde daha yetkin akranlardan ve ebeveynlerden de destek alınabilir. Bu kişiler raporda belirtilir.

Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin yapılacak açıklamalara örnek verecek olursak;

Okul öncesi dönem çocuğu için akran aracılı öğrenme ve genişletme tekniği sosyal duygusal gelişim ve dil gelişiminde etkili olmuştur. Çocuk artık grup oyunlarına katılmakta, kendini daha uzun cümlelerle ifade edebilmektedir. Bilişsel gelişim alanında yaşadığı sorunlar ise devam etmektedir. 3. sınıfa devam eden öğrenci için model okuma ve grafiksel dönüt tekniğinin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma hızı kendi sınıf düzeyine ulaşmıştır. Okuduğunu anlamada yaşadığı sorunlar devam etmekte olup öğrenci öykü haritasını kullanamamıştır. Matematik alanında daha fazla sayıda örnekle yüksek sesle düşünerek model olma öğrencinin hem matematik işlemlerindeki hem de problemlerindeki doğru sayısını arttırmıştır.

Tanılama süreci ilk olarak tıbbi tanı ile başlar. Öğrencinin öğrenme sürecindeki geriliğinin herhangi bir yetersizlikle ilgili olup olmadığını değerlendirmek adına sağlık kuruluşlarında doktorlar tarafından tıbbi tanılama yapılır. Tıbbi tanı alındıktan sonra öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına, yararlanacaksa ne tür eğitsel ihtiyaçları olduğuna karar vermek amacıyla RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır. Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürü ya da görevlendirdiği bir müdür yardımcısı, RAM özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, varsa bir çocuk gelişimci ve öğrencinin ailesi gibi üyelerden oluşmaktadır. Bu kurula ihtiyaç olması durumunda fizyoterapist, odyolog, psikolog, dil konuşma terapisti gibi uzmanlar ya da öğrenci çıraklık ve yaygın eğitime gidecekse kurum temsilcisi dâhil edilebilir (MEB, 2021). Bu süreçte öğrencinin tıbbi tanısına ilişkin veriler, ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı eğitim ve sağlık ile ilgili öz geçmişi göz önünde bulundurularak kapsamlı bir değerlendirme yapılır. Çeşitli standart araçların kullanıldığı bu değerlendirme süreci sonunda öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar ortaya konur ve özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığına karar verilir.

Öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulur. Bunlar;

- Öğrencinin tıbbi tanılama sonrasında mutlaka bir yetersizlik tanısı almış olması,



- Aldığı yetersizlik tanısının eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemesi ve
- Eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada özel program ya da hizmetlere ihtiyaç duymasıdır.

Bu üç ölçütü sağlayan öğrencilerin özel eğitim hizmetleri için uygun olduğuna karar verilir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021). Örneğin bir öğrenci hastaneden işitme yetersizliği tanısı almış olabilir. Ancak bu yetersizlik durumu öğrencinin eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemeyebilir. Öğrenci işitme cihazı kullandığında, bazı teknolojik desteklerden yararlandığında ya da sınıfta öğretmene yakın oturduğunda eğitsel performansı akranlarıyla benzer düzeyde ilerliyorsa bu öğrenci özel eğitim hizmetleri için uygun bulunmaz.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenir. Bu öğrenciler gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilir ve yerleştirme süreci başlatılır (Kargın, 2007; MEB, 2021; Özyürek, 2015). Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için iki farklı yerleştirme kararı verilebilir. Bunlardan biri öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim sınıfında eğitim almasıyken diğeri, öğrencinin kendisiyle benzer yetersizliğe sahip öğrencilerin devam ettiği özel eğitim okulunda ya da sınıfında eğitim almasıdır. Her iki yerleştirme kararı sonrasında da öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021).

4. Destek Eğitim Modelleri

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için uygun destek eğitim modeline karar vermek, özel eğitim alanında yıllardır tartışılan bir konudur. Bu noktada karşımıza sıklıkla çıkan kavramlardan biri en az kısıtlayıcı ortamdır. En az kısıtlayıcı ortamın net bir tanımı yoktur. Her öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam farklı bir yerleştirme seçeneği anlamına gelebilir. Ancak bu kavram genellikle öğrencinin normal gelişim gösteren arkadaşlarından, evinden, ailesinden ve toplumdan mümkün olduğunda az ayrılması anlamına gelir (Rozalski, Miller ve Stewart, 2011). Bu genellikle öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleşmesi gibi anlaşılsa da bazı öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı özel eğitim sınıfı ya da tamamen ayrıştırılmış özel eğitim okulları olabilir. Ancak burada temel alınacak düşünce, öğrencinin yaşamı olabildiğince normal seyrinde devam etmeli, sunulacak eğitim fırsatları öğrencinin bireysel ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalı ve bireysel özgürlüğe kesinlikle gerekli olandan fazla müdahale edilmemelidir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2014).

Öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi, tıbbi yetersizlik tanısına ek olarak eğitsel performans düzeyinin ve bununla bağlantılı olarak gereksinimlerinin belirlenmesinin sonucunda gerçekleştirilir. Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin devam edebilecekleri eğitim ortamları ya da yerleştirme seçenekleri en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru aşağıda gibi sıralanmaktadır:

- Yatılı özel eğitim okul ve kurumları
- Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları
- Özel eğitim sınıfı
- Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme
- Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme

Yatılı özel eğitim okul ve kurumları: Tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden oluşan bir okul içerisinde öğrenciye gündüz eğitim verilirken akşam barınmasına olanak veren eğitim kurumlarıdır (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).



Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları: Yatılı özel eğitim okullarında olduğu gibi bu okullara da tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler devam etmektedir. Bu okullardaki öğrenciler eğitim saatleri dışında normal hayatlarına devam edebilir.

İster yatılı ister gündüzlü olsun özel eğitim okulları ayrıştırılmış eğitim ortamları olarak kabul edilmektedir. Çünkü burada eğitim gören öğrencilerin tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerdir. Bu eğitim ortamları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için düzenlenmiş özel bir çevrede, özel olarak yetişmiş personelle, öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulan program ve materyallerle öğrencinin gelişiminin daha iyi karşılanacağı görüşünden hareketle açılmıştır. Ayrıştırılmış eğitim ortamları farklı nedenlere bağlı olarak çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Öğrencilerin performansı iyi olan modeller görmemeleri, öğretmenlerin öğrencilere dönük beklentilerinin düşük olması, ayrıştırılmış eğitim ortamlarının etiketlemeye neden olması ve bu okullara devam eden öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama güçlükleri bu okulların sınırlılıklarıdır (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Özel eğitim sınıfı: Genel eğitim okulları bünyesinde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin toplu bir şekilde eğitim alması için açılan ayrı bir sınıflardır. Özel eğitim sınıfları, özel eğitim okullarının açılmasının maliyetli olması, öğrencileri yaşadığı çevreden uzaklaştırmama ve öğrenciye kısmi de olsa normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma imkânı sağlaması bakımından tercih edilmektedir. Ancak alandaki uygulamalarda özel eğitim sınıflarının kısmi de olsa kaynaştırmaya hizmet etmediği; özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece derslerde değil ders dışı etkinliklerde dahi ayrıldıkları görülmüştür (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber tam ya da yarı zamanlı olarak eğitimlerini sürdürmelerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim denmektedir (MEB, 2017). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü tarafından 2017 yılında çıkarılan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Genelgesi'nde her iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla birlikte kullanılan bir diğer kavram da kapsayıcı eğitimdir. Nihayetinde alanyazında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim alması kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim gibi farklı terminolojilerle ifade edilmektedir.

Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak bazı dersleri özel eğitim sınıfında bazı dersleri kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında almasıdır. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gerekli destek hizmetlerle beraber, okulda geçirdiği sürenin tamamını normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta geçirmesidir. Her iki koşulda da destek hizmetlerin sağlanması zorunludur (Odluyurt, 2019). Destek hizmetler, sadece öğrenciye değil, öğrencinin ailesine, öğretmenine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli materyallerle sunulan danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). Destek hizmetlerin sağlanmaması koşulunda kaynaştırma/bütünleştirmeden bahsetmek mümkün değildir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kendi içerisinde birçok avantaj ve sınırlılığa sahiptir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrenciler akademik ve sosyal yönden uygun davranışları gözlemleyip model alabilirler. Bu durum bu öğrencilerin toplumsal yaşama uygun davranışlar edinmelerini ve uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracaktır. Bu uygulamalar sayesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin de bireysel farklılıklara yönelik farkındalıkları artabilir ve bu farklılıklara ilişkin tutumları olumlu yönde



değişebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri çoğu zaman çocuklarının yaşadıkları engelden kaynaklı kendilerini dışlanmış hissedebilirler. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde bu aileler, normal gelişim gösteren akranların aileleriyle ilişkiler geliştirerek kendilerini toplumsal yapının bir parçası olarak görebilirler. Bununla bağlantılı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de farklılıklara saygı ve kabulünün artması toplumsal yapı içerisinde bütünleştirmenin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir (Wolery ve Wilbers, 1994).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması birçok etkene bağlıdır. Tüm okul çalışanlarının ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin olumlu tutumları, destek hizmetlerin sağlanması, sınıf ortamlarında çeşitli çevresel düzenlemelerin yapılması, akranların kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmesi ve tüm velilerle iş birliği yapılması bunlardan birkaçıdır (Özokçu, 2013). Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme başarısını etkileyen en önemli etkenlerin başında öğretmenlerin geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin olumsuz tutumlara sahip olması işleyişi olumsuz yönde etkilerken öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin artması ve materyal, personel gibi çeşitli hizmetlerden yararlanmaları öğretmen tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasını engelleyen etkenlerden bir diğeri de uygun personel ve destek hizmetlerin yetersiz oluşudur. Gerekli durumlarda öğretmene ve/veya öğrenciye destek hizmetler sağlanmıyorsa bu noktada kaynaştırmadan bahsetmek mümkün değildir. Genel eğitim okullarının fiziksel ortamının yetersizliği de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Okulların fiziksel yapısı tüm öğrencilerin bağımsız hareket etmesine olanak verecek şekilde düzenlenmelidir (Kargın, 2010).

5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama

Özel eğitim ihtiyacı olan her öğrenci için yerleştirildikleri eğitim ortamında bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturulması yasal bir zorunluluktur. BEP, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri eğitim programı temel alınarak öğrencinin gelişim özellikleri, eğitsel gereksinimleri ve performans düzeyleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bireye özgü program olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). BEP yasal bir zorunluluk olup özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen her öğrenci için hazırlanmalıdır. Belirli anahtar özelliklere sahip olan BEP (Nugent, 2005);





Şekil 2. BEP'in Özellikleri

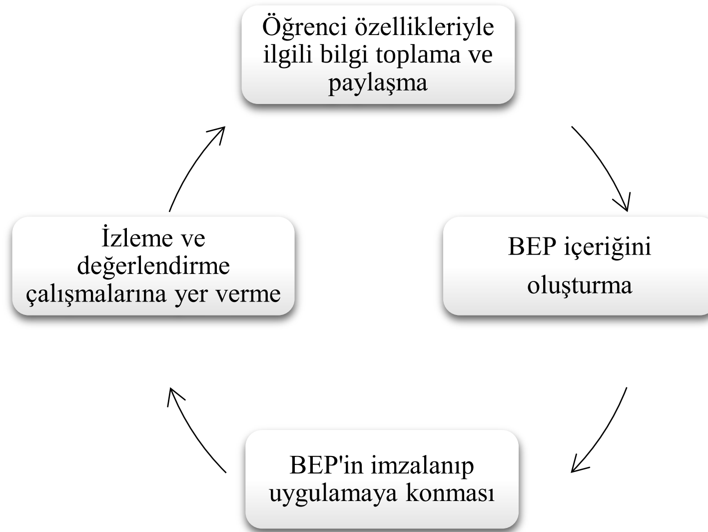
BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden okullardaki BEP geliştirme birimi sorumludur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2021) 47. maddesine göre BEP geliştirme biriminde okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;

- Rehber öğretmen,
- Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri,
- Öğrencinin velisi ve
- Öğrencinin kendisi bulunur.
- Gerekli durumlarda özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye ve mesleki eğitim veren kurumlarda meslek derslerini veren bir alan öğretmeni de BEP geliştirme birimine katılabilir.
- BEP geliştirme biriminin birçok önemli görevi bulunmaktadır. Bunlar;
- BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili koordinasyonu sağlamak,
- Öğrencinin gelişim özellikleri ve eğitsel gereksinimlerini temel alarak BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak,
- BEP'in uygulanması sürecinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal hazırlanması ve temin edilmesi konusunda yöneticilere ve öğretmenlere öneriler sunmak,
- Okulda bulunan diğer birimlerle iş birliği ile çalışmak,
- Destek eğitim odasından faydalanacak öğrencilere hangi derslerin haftalık kaç saat sunulacağını belirlemek,
- Ayrıştırılmış eğitim ortamları olan özel eğitim okulları ya da sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrenciler arasından tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek,
- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerden, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte ders alabilecek öğrencileri belirlemek ve bu öğrencilerin ders saatlerini planlamak,
- Öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılacak materyal, yöntem ve teknikleri belirlemek,
- Sınavlarda refakat edilmesi gereken öğrencileri belirlemek,
- Özel eğitim okullarında grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrencilerin grup eğitimine hazırlanması için bire bir eğitime başlama ve bitirme sürecinin kararını vermek,



- Velinin yazılı isteği doğrultusunda ilkokul döneminde öğrencilerin bir kereye mahsus sınıf tekrarı yapmasına karar vermek şeklindedir (MEB, 2021).

BEP geliştirme süreci döngüsel bir yapıdadır. BEP geliştirme birimi öncelikli olarak öğrencinin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi toplar ve topladıkları bilgileri birbiriyle paylaşarak öğrenci özelliklerini ortaya koyar. Öğrencinin gelişimsel özellikleri ile bağlantılı olarak öncelikli öğrenme gereksinimlerini belirler, performans düzeyini tanımlar ve buna uygun hedefler geliştirir. Hedeflere ulaşmak için öğrenciye sunulacak hizmetleri, bu hizmetlerin kimler tarafından, nerede, ne zaman ve ne sıklıkla sunulacağını ve öğrenci ilerlemeleri değerlendirmede kullanılacak yöntem ve ölçütleri belirleyerek BEP içeriğini oluşturur. Bu içerik, BEP geliştirme birimindeki tüm üyeler tarafından imzalanır ve öğrenci için planlanan hizmetler ya da destekler uygulamaya konur. Süreç içerisinde izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilerek öğrencinin ilerlemesi raporlaştırılır ve aile bu konuda bilgilendirilir. Yıllık hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla BEP yılda bir kez mutlaka gözden geçirilir. Ancak öğrenci konulan hedeflerde beklenen düzeyde bir ilerleme göstermiyorsa ya da bu hedefler planlanandan daha önce gerçekleşmişse yılını doldurması beklenmeden de BEP tekrar gözden geçirilebilir. Öğrenci yeniden değerlendirilerek yeni bir BEP oluşturulabilir (Özyürek, 2010).



Şekil 3. BEP'in Hazırlanma Süreci

Bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriğinde yer alması gereken bazı temel ögeler bulunmaktadır. Bunlar;

a) Öğrencinin demografik özelliklerinin tanımı
b) Öğrencinin eğitsel performans düzeyinin tanımı
c) Uzun dönemli ya da yıllık hedefler
d) Kısa dönemli hedefler
e) Öğretim yöntemleri ve materyaller
f) Amaçlara ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri
g) Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri
h) Ek hizmetler (Gibb ve Dyches, 2000; Strickland ve Turnbull, 1990 aktaran Kargın, 2007).

a) Öğrencinin Demografik Özelliklerinin Tanımlanması

Bu kapsamda öğrencinin ve ebeveynlerinin adı soyadı, öğrencinin doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi, yetersizlik türü ve varsa ek yetersizliği gibi bilgilere yer verilir (Gibb ve Dyches, 2000).



b) Öğrencinin Eğitsel Performans Düzeyinin Tanımlanması

Eğitsel performans düzeyi, öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanları yansıtan bir ifade olup öğrencinin yapabildikleri ile yapamadıkları birlikte ifade edilir. Performans düzeyinin tanımlanmasında dikkat edilecek bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar şu şekildedir (Gibb ve Dyches, 2000; Kargın, 2007; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2009):

- Performans düzeyi ifadesi, öğrencinin geçmişteki ya da gelecekteki olası performansını değil, şimdiki performansını yansıtmalıdır.
- Performans düzeyinin tanımı, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak oluşturulmalıdır. Bu değerlendirme araçları formal ya da informal olabilir. Formal değerlendirme araçlarına standart testler; informal değerlendirme araçlarına görüşme, gözlem, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, hata analizi, tepki analizi ve yazılı sınavlar örnek gösterilebilir (McLoughlin ve Lewis, 2001). Bununla birlikte bu değerlendirme araçları, özellikle informal değerlendirme araçları öğretmenler tarafından bilgi toplamada da kullanılabilir.
- Performans düzeyi ifadesi, öğrencinin gereksinimleri ile bağlantılı olup uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflere ilişkin ipuçları içermelidir.
- Performans düzeyini temel alarak uzun dönemli ve kısa dönemli hedefler oluşturabilmek için performans düzeyinin ölçülebilir ve gözlenebilir bir şekilde ifade edilmesi gereklidir. Bilir, tanır ya da hoşlanır gibi ifadeler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar değilken okur, söyler ya da gösterir gibi ifadeler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlardır. Amaçlar ya da hedefler ifade edilirken her zaman gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanılmalıdır.
- Performans düzeyini tanımlarken öğrencinin gelişimsel ve öğrenme özellikleriyle ilgili ayrıntılı, kapsamlı ve gerçekçi bilgiler sunmak, öğrenci için konulacak hedeflerin de gerçekçi ve erişilebilir olmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Performans düzeyi örneği: Mete, bağımsız anaokuluna yarım gün devam eden otizm spektrum bozukluğu olan beş yaşında bir öğrencidir. Yapılan gözlem ve aile görüşmelerine göre Mete, başkalarının başlattığı sohbetlere ya da sorulara kısa cevaplar vermekte ancak kendisi bağımsız bir şekilde sohbet başlatmamaktadır. Mete tuvaletini yapabilmekte, elini yüzünü yıkayabilmekte ve giysilerini çıkarabilmektedir. Psikomotor alanda rastgele makasla kesme yapabilirken bir çizgiyi takip ederek makasla kesememektedir. Okul öncesi kavramlar sorulduğunda üç farklı şekli (daire, üçgen, kare) ve ana renkleri gösterebilmekte ancak ara renkleri gösterememektedir. Zıtlık kavramlarından sadece büyük kavramını farklı büyüklükte aynı cinste iki nesne arasından gösterebilmiş, nesne resimleri üzerinden büyük olanı da gösterememiştir.

Performans düzeyi örneğinde, öğrencinin şimdiki zamanda yapabildikleri ve yapamadıkları birlikte ifade edilmiştir. Öğrencinin performansına ilişkin verilerin hangi yollarla toplandığı bellidir. Örnekte gözlem, görüşme ve ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılmıştır. Performansa ilişkin ifadeler gösterir, giyer gibi gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıklarının ayrıntılı olarak betimlenmiş olması, uzun dönemli ve dolayısıyla kısa dönemli hedeflerin oluşturulmasına olanak sağlayacaktır. Performans düzeyi örneği doğrultusunda uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri oluşturulacaktır.

c) Uzun dönemli ya da yıllık hedefler

Uzun dönemli hedefler, öğrencinin bir yıl ya da akademik dönem içerisinde makul düzeyde kazanabileceği davranışlar olarak tanımlanabilir (Özyürek, 2010). Uzun dönemli hedefleri belirlenmesinde;

- Öğrencinin performans düzeyi,
- Yetersizliğinin derecesi,



- Geçmiş öğrenme deneyimleri ve öğrenme hızı,
- Çevresinin ve ailesinin özellikleri
- Sınıf öğretmenine sağlanan destek hizmetler ve
- Öğrenciye sağlanacak destek hizmetler gibi kritik noktalara dikkat edilmelidir (Kargın, 2012).

Tüm bunların yanı sıra, hedeflerin öğrenci için "öncelikli" olması, uzun dönemli hedeflerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli noktadır. Öncelikli beceriler, öğrenci için işlevsel olan, daha sık kullanılan, farklı ortamlarda tekrarlanan, başka beceriler için ön koşul niteliği taşıyan, öğrencinin bağımsızlığını ve kendine olan güvenini artıran beceriler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2019). Seçilen öncelikli beceriler, uzun dönemli hedef ifadelerine dönüştürülürken performans düzeyi ifadelerinde olduğu gibi gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde oluşturulmalıdır. Yukarıda verilen performans düzeyi örneği temel alınarak uzun dönemli hedef örnekleri oluşturulmuştur.

Uzun dönemli hedef örnekleri

UDH 1. Mete, bir akademik yılsonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

UDH 2. Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

d) Kısa dönemli hedefler

Kısa dönemli hedefler, öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefleri arasındaki ara basamaklar olarak tanımlanmaktadır (Gibb ve Dyches, 2000; Kargın, 2007). Ara basamaklar belirlenirken konu ya da beceriler mantıksal bir sıralamayla kolaydan zora doğru basamaklandırılır. Daha sonra bu basamaklar kısa dönemli hedefler hâline dönüştürülür. Kısa dönemli hedef ifadelerinde birey, ölçüt, koşul ve davranış olmak üzere dört temel öge bulunur.

Birey: Oluşturulacak hedef ifadeleri öğrenciden beklenen davranışları yansıtmalıdır. Bu nedenle öğretmen kendisine dönük hedef koymaz, öğrenciye dönük hedefler koyar. Bu ifadelerin odağında öğrenci olduğu için öğrencinin ismine yer verilmelidir.

Ölçüt: Öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermede kullanılan bir standarttır. Bu standart kimi zaman bir zaman sınırı, kimi zaman doğru tepki sayısı ya da yüzdesi olabilir (Kargın, 2010). "Ahmet, beş dakikada 10 tane iki basamaklı iki sayıyı eldesiz bir şekilde toplar." ifadesindeki 5 dakika zaman sınırına işaret eden bir ölçüttür. "Pelin iki basamaklı sayılardan oluşan 10 toplama işleminin 9'unu eldesiz bir şekilde toplar." ifadesi doğru tepki sayısına ya da "Pelin iki basamaklı sayılardan oluşan 10 tane toplama işlemini %90 doğruluk düzeyinde eldesiz toplar." ifadesi ise doğru tepki yüzdesine örnek olabilir.

Davranış: Öğrenciden sergilemesi beklenen eylemlerin açık bir şekilde ifade edilmiş hâlidir. Davranış ögesinin gözlenebilir ve ölçülebilir olması çok önemlidir (Kargın, 2010). Bu doğrultuda "Gözde 2. sınıf düzeyinde bir metni anlar." ifadesi yerine "Gözde, 2. sınıf düzeyinde bir metinle ilgili 5 sorunun 4'üne doğru yanıt verir." ifadesi daha uygundur. İlk örnekte öğrencinin metni anlayıp anlamadığını nereden anlayacağımız ya da öğrenci ne yaparsa metni anladığını düşüneceğimiz belli değilken ikinci örnekte davranış daha açık, gözlenebilir ve ölçülebilir hâle getirilmiştir.

Koşul: Hedef davranışın hangi koşullar altında, nerede, ne zaman ve nasıl sergilenmesi gerektiğini gösteren bir ifadedir (Kargın, 2007). Koşula ilişkin ifadeler, yönerge, talep, destek ya da materyal başlıklarında çeşitlilik gösterebilir (Hedin ve DeSpain, 2018). "Kerem sayması istendiğinde 1'den 20'ye kadar ritmik sayar." örneğindeki sayması istendiğinde ifadesi yönerge ya da talebe ilişkin koşula örnektir. "Kerem tişört katlama videosu izleyerek



tişörtünü yardımsız katlar." örneğindeki tişört katlama videosu ifadesi materyale ilişkin bir koşul örneği olabilir.

Performans düzeyi temel alınarak oluşturulan uzun dönemli hedeflerin ara basamakları olan kısa dönemli hedeflere ilişkin örnekler şu şekildedir:

Uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri

UDH 1. Mete, bir akademik yıl sonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.

KDH 1. Mete kendisine verilen farklı uzunlukta düz çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

KDH 2. Mete kendisine verilen farklı uzunlukta eğik çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

KDH 3. Mete kendisine verilen farklı şekillerin çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.

UDH 2. Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 1. Mete, iki farklı büyüklükte aynı cinste aynı tipte nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 2. Mete, iki farklı büyüklükte farklı cinste nesneler arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 3. Mete, iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

e) Öğretim yöntemleri ve materyaller

BEP içeriğini oluştururken kısa dönemli hedeflerin yanı sıra bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak öğretim yöntemleri ve materyaller de belirlenir. Öğretim yöntemleri ve materyaller belirlenirken hem hedefin özelliklerine hem de öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir (Kargın, 2010).

f) Hedefler için ayrılan zamanın başlama ve bitiş tarihleri

Öğrenciye sunulacak hizmetlerin başlayacağı zaman, bu hizmetlerin sıklığı ve devam etme süresi BEP hazırlanması sürecinde planlanmalıdır (Kupper, 2000). Hedeflere ulaşmak için gerekli olan zaman diliminin belirlenmesinde öğrencinin mevcut performans düzeyine, geçmişteki öğrenme hızına, yetersizlikten etkilenme düzeyine, ek özel eğitim hizmeti alıp almamasına, çevresinin ve ailesinin özelliklerine ve eğitim gördüğü sınıfın özelliklerine dikkat edilmelidir (Kargın, 2012).

g) Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri

Öğrencinin BEP'inde yer alan hedeflere ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılacak değerlendirme yöntemleri ve başarı ölçütleri BEP hazırlanma sürecinde belirlenmelidir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılan gözlem, görüşme, kontrol listeleri gibi informal değerlendirme araçları öğrenci ilerlemelerini değerlendirmede de kullanılabilir (Kargın, 2019).

h) Ek hizmetler

Öğrenciye sunulacak ek hizmetler öğrencinin uzun dönemli hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmakla birlikte özel eğitim, ilgili hizmetler ve tamamlayıcı destekler başlıklarında ele alınabilir. *Özel eğitim,* genellikle özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak tasarlanmış bir hizmettir. *İlgili hizmetler*, öğrencinin



eğitsel gereksinimleriyle bağlantılı ancak özel eğitim dışında kalan fizyoterapi, dil konuşma terapisi ya da psikolojik danışma hizmetleri gibi hizmetlerdir. *Tamamlayıcı destekler ve hizmetler* ise öğrencinin devam eden eğitim programına katılımını artıran hizmetlerdir. Öğretmenin yaptığı uyarlamalar, sınıf içi düzenlemeler, yardımcı teknoloji kullanımı ve davranış yönetimi uygulamaları tamamlayıcı destek ve hizmetlere örnek olabilir. BEP geliştirme birimi BEP içeriğine, öğrencinin ihtiyaç duyduğu ek hizmetleri ve bu hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne sıklıkla verileceği bilgisini eklemelidir (Gibb ve Dyches, 2000).

BEP Sürecinin Etkili Bir Şekilde Yürütülmesi İçin Neler Yapılabilir?

- Gerçekçi bir BEP geliştirmek için öncelikli olarak öğrencinin performans düzeyinin doğru bir şekilde belirlenmiş olması gerekir. Performans düzeyinin hatalı belirlenmesi durumunda oluşturulan hedefler de hatalı olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli değerlendirme araçları ile farklı ortam ve zamanlarda öğrenci performansı hakkında bilgi toplaması gerekmektedir.
- Öğrencinin program içerisindeki performansını belirlemek ve programdan ne ölçüde yararlandığını ortaya koyabilmek amacıyla mutlaka izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.
- BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreci bir ekip işidir. Bu sürecin daha etkili yürütülebilmesi için ekipteki herkesin kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi çok önemlidir. Ancak bu durum herkesin birbirinden bağımsız şekilde çalışarak sorumluluklarını gerçekleştirmesi anlamına gelmemektedir. Ekip üyelerinin birbiriyle iş birliği yapması ve öğrenci hakkında bilgi paylaşımında bulunması öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracaktır.
- BEP geliştirme biriminin ayrılmaz bir parçası da ailedir. Ailelerin BEP sürecine katılımlarının artması öğrenciler için daha anlamlı hedefler belirlenmesini sağlayabileceği gibi ailelerin okulda devam eden öğretim süreçlerini evde de destekleme olanağını artırabilir. Bu nedenle öğretmenler ailelerin BEP sürecine katılımlarını desteklemelidir. Ailelerle olumlu bir iletişim geliştirmek, BEP toplantılarına aileleri davet etmek ve bu toplantılarda ailelerin anlayabileceği basit dil kullanmak önemlidir.
- BEP sürecinin işleyişinin niteliğini arttıran önemli noktalardan biri de öğretmene ve öğrenciye sağlanan destek hizmetlerdir. Bu hizmetlerin öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasını ve eğitim ortamlarına katılımlarını artırmakla birlikte öğretmenlerin de işini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle destek hizmetlerin yaygınlaştırılması ve ulaşılabilir olması büyük önem arz etmektedir.

6. Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Öğretim Uyarlamaları

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretimlerde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretimlerin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016; Renzulli vd., 2000). Öğretimin bireyselleştirmesi, bir sınıftaki tüm öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmaları için yapılabilecek uyarlamalar anlamına gelmektedir (Janney & Snell, 2006). Öğretim uyarlamaları, öğrenme hızı ve kapasitesi bakımından akranlarına göre farklılık gösteren öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri ve sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetlere üst düzeyde katılımları için yapılan çeşitli düzenlemelerdir (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Sınıf içinde yapılacak uyarlamaları öğretmenler organize edebilir. Bu sebeple öğretmenlerin iyi bir gözlemci olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, gözlemleri neticesinde öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilir. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapılan öğretimsel uyarlamalarla her öğrencinin öğrenme etkinliklerin üst düzeyde faydalanmasını sağlayabilir (Friend & Bursuck, 2002).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Önemi



Sınıflarda bulunan öğrencilere bakıldığında tek tip öğrenci profili olmadığı ve bireysel farklılıklardan dolayı çeşitli performans düzeylerine sahip öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Özel eğitim okullarında ve kaynaştırma/bütünleştirme kapsamına giren tüm sınıflarda çok sayıda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci bulunmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, yeni bir konuyu öğrenirken ilgili konuyu kavramış gibi görünse de diğer öğrencilerden daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretimlerde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretimlerin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016; Renzulli vd., 2000).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Ortaya Çıkış Gerekçeleri

Sınıflarda bulunan öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunabilmek ve öğrencilerin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğretimler gerçekleştirebilmek önemlidir. Bunun için öğrencilerin başarılı olduğu öğrenme biçimlerinin farkında olmak ve öğretilecek içerikleri buna uygun bit biçimde sunmak gerekmektedir. Bu kapsamda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere öğretim yapan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını gözden geçirerek gerekli uyarlamaları yapmaları gerekmektedir (Macintyre & Deponio, 2003).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinde ve Öğretim Uygulamalarında Temel Uygulama İlkeleri

Öğretimin bireyselleştirilmesinde ve öğretim uyarlamalarında esas alınması gereken bazı uygulama ilkeleri bulunmaktadır (O'Brien ve Guiney, 2001). Bunlar:

- Tüm öğrenciler öğrenebilir ve öğretmenler öğretebilirler.
- Her öğrencinin eğitimden en yüksek düzeyde faydalanma hakkı vardır.
- Her öğrencinin gelişimi takip edilmeli ve ilerleme gösterenler ödüllendirilmelidir.
- Her öğrencinin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır. Tüm öğrencilerin farklı, ortak ve kendine özgü ihtiyaçları vardır.

Bu ilkeler doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim öğrencilerin bilgiyi anlama, işleme ve çıktı oluşturmaları sürecinde öğrenciye özgü yolları ve uyarlamaları içerir (Gül, 2014). Öğretim bireyselleştirilirken öğrencilerin ilgileri, öğrenme profilleri, hazırbulunuşlukları vb. değişkenler göz önünde bulundurularak süreç ve ürün üzerinde uyarlamalar yapılır (Heacox, 2012).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Kapsamı

Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenmeye etki eden tüm faktörlerin öğrenci özellikleri çerçevesinde düzenlenmesidir. Bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) parçası olan düzenlemeleri ve değişiklikleri içerir (Snell & Janney, 2005). Öğretimini öğrencilere göre uyarlamak isteyen bir öğretmen aşağıda belirtilen alanlarda düzenlemeler yapabilir. Bu düzenlemeleri gerçekleştiren bir öğretmenin sınıf yönetimi de olumlu yönde etkilenecektir (Kargın, 2010).

a) Fiziksel düzenlemeler
b) Sürece yönelik düzenlemeler
c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler
d) Öğretimsel düzenlemeler
e) İşleyişle ilgili düzenlemeler

a) Fiziksel düzenlemeler

Fiziksel düzenlemeler, uygun öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik yapılan düzenlemeleri kapsar. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yapılacak fiziksel düzenlemeler



sınıfın genel fiziki yapısı, araç-gereçlerin düzenlenmesi ve ulaşılabilirlik olarak üç başlık altında toplanabilir (Friend & Bursuck, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

- **Sınıf ortamının genel fiziki yapısı**

Sınıf ortamındaki ısı, ışık ve gürültü miktarı, renk, büyüklük vb. fiziki özelliklerdir. Sınıf ortamındaki ısının gereğinden fazla ya da az olması öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu olumsuz koşullar, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya odaklamasını zorlaştırır.

Sınıf ortamının gereğinden fazla aydınlık ya da karanlık olması, öğrenmeyi olumsuz etkileyen fiziki koşullardan biridir. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bazı öğrenciler üzerinde bu fiziki koşullarının önemi çok daha fazladır. Örneğin, işitme yetersizliği olan bir öğrenci yeterince aydınlık olmadığında konuşanın yüzünü net bir şekilde göremediği için anlama düzeyi düşebilir. Ya da görme kalıntısı olan görme yetersizliği olan bazı öğrenciler için ortamın yeterince aydınlık olması akademik faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için oldukça önemlidir (Kargın, 2010).

Sınıfta bulunan öğrencileri etkileyecek fiziki koşullardan bir diğeri de gürültü miktarıdır. Dışarıdan gelecek gürültüler, sınıfta bulunan öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Yine özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, düşünüldüğünde bazı yetersizlik grupları gürültüden daha fazla etkilenebilir örneğin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, yetersizliklerinden dolayı dikkatini toplama problem yaşarlarken bir de dışarıdan gelecek gürültü bunu daha da güçleştirecektir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu ortamın gürültülü olması sesleri ayırt etmeden zorlamalarına sebep olur.

Sınıfın fiziki olarak çok büyük ya da çok küçük olması da olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf gereğinden fazla büyük olduğunda öğretmenin sınıfı kontrolü zorlaşır. Ayrıca konuşma sesleri ortamda dağılarak zor anlaşılabilir. Bu durum tüm öğrenciler için olumsuz bir koşul olmakla birlikte işitme yetersizliği olan öğrenciler için daha da önemlidir. Sınıf gereğinden fazla küçük olduğunda öğrenciler rahat hareket edemezler. Fiziki olarak yakın oldukları için birbirlerinden daha çabuk etkilenebilirler. Kalem açma, kalemini yere düşürme, sayfa çevirme gibi küçük fiiller diğer öğrencilerin kolay bir şekilde dikkatini dağıtabilir. Benzer şekilde sınıf ortamının genel fiziki yapısıyla ilgili birçok durum bulunmaktadır. Bu durumlar öğretmenler ve yöneticiler tarafından sürekli kontrol edilerek öğrenciler için en uygun koşullar sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenme ve öğretme etkinliklerinden üst düzeyde verim alınabilir (Kargın, 2010).

- **Sınıf ortamındaki araç-gereçlerin düzenlenmesi**

Sınıfta bulunan sıra, masa, sandalye, yazı tahtası, akıllı tahta, kitaplık, harita gibi sınıf ortamındaki araç-gereçlerin öğrencilere göre düzenlenmesi öğretimleri daha etkili kılabilir. Bazı araç-gereçler, davranış kontrolünde zorlanan, dikkat problemi yaşayan ya da duyusal alanlarda güçlüğü olan öğrencilerin içinde bulundukları durumları daha da zor hâle dönüştürebilir. Bu sebeple sınıf içindeki araç-gereçlerin yerleri ya da öğrencilerin oturdukları yerler öğrencilerin özellikleri düşünülerek ayarlanmalıdır. Öğrencilerin oturma düzenleri planlanırken dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Bunlar:

- Ön sıralara davranış problemi olan öğrencilerin oturtulması öğretmenin kontrolü açısından daha kolay olur.
- Görme ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerini en rahat görebilecekleri ya da duyabilecekleri konumlara oturtulması daha işlevsel olur.



- Dikkat problemi olan öğrencilerin ortamda bulunan dikkat dağıtıcı araç-gereçlerden uzağa oturtulması daha faydalı olur.
- Sıraların yerleştirilme düzeninin geleneksel olarak arka arkaya dizim şeklinden daha farklı şekillerde dizilmesi (Örneğin, U şeklinde) öğretimlerin daha etkili olmasına katkı sağlayabilir.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlanmayacak konumlara oturtulması önemlidir.
- Oturulacak yer seçimlerinde öğrenci tercihleri dikkate alınmalıdır ancak öğrenci özellikleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin, iki tane hareketli öğrencinin yan yana oturtulması öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.
- Öğrencilerin gün içinde yerlerinin değiştirilmesi aynı yerde oturmaktan sıkılan öğrenciler için faydalı bir yaklaşım olabilir.

- **Ulaşılabilirlik**

Ulaşılabilirlik, birçok ülkenin yasal düzenlemelerinde yer alan önemli bir kavramdır. Bu kavram, öğrenciler için hem fiziksel olarak çevrenin ulaşılabilir olmasını hem de programların ulaşılabilir olmasını içerir. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda onları sınırlandıracak her türlü engelin ortamdan kaldırılmasını gerektirir. Okullarda tuvaletlerin, merdivenlerin, kantinin, laboratuvarların, kütüphanelerin vb. tüm ortamların tüm öğrenciler için ulaşılabilir bir şekilde planlanmasına dikkat edilmelidir. Eğitim programları öğrenci performansları göz önünde bulundurularak şekilde oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Eğitim programlarını bireyselleştirmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014; Wood, 1998).

Ulaşılabilirlik sınıf ortamında gerektiğinde öğrencilerin yerini değiştirmekle sağlanabilirken gerektiğinde ise sınıfta bulunan eşyaların yerini değiştirmekle mümkün olabilir. Ancak yapılacak düzenlemelerle ilgili özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin durumları göz önünde bulundurulmalı ve bu düzenlemeler hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve onların fikirleri alınmalıdır. Görme yetersizliği olan bir öğrencinin ya da sıraların yeri değiştirildiğinde öğrenciye mutlaka bilgi verilmelidir. Sınıfta tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci varsa yapılacak değişiklik hakkında öğrencinin fikri alınmalı ve öğrenci rahat hareket edebileceği bir konuma getirilmelidir (Friend & Bursuck, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

b) Sürece yönelik düzenlemeler

Sürece yönelik düzenlemeler, sınıfın işleyişiyle ilgili düzenlemeleri içerir. Bu düzenlemeler genel olarak okulun ve öğrencilerin karşılıklı olarak beklentilerini belirlemeyle ilgilidir. Öğretmenler, eğitim-öğretim yılının başında öğrencilere yönelik beklentilerini planlamalı ve eğitim-öğretim sürecine yönelik planlarını öğrencilere açıkça ifade etmelidir. Bu kapsamda genel ilkeleri belirleme, sınıf kurallarını tanımlama, sınıf rutinleri oluşturma gibi sınıfın işleyişi ile ilgili düzenlemeler planlanır ve öğrencilere aktarılır. Öğrencilerin de ilgili düzenlemelerle ilgili fikri alınabilir. Böylelikle öğretmenler ve öğrenciler eğitim-öğretim dönemi boyunca yapacaklarına ilişkin uzlaşmaya varmış olur. Sürecin başında alınan kararlar süreç boyunca uygulanır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Genel ilkeler, öğrencilerden yapması istenen davranışları ve yöneticilerin ve öğretmenlerin davranış biçimlerini içerir. Tüm öğrencilere eşit davranmak, saygılı olmak, sorumluluk sahibi olmak, güvenilir, kibar ve üretken olmak gibi davranışlar bunlardan bazılarıdır. Bireylerin içinde bulunduğu ortamlarda kendisinden beklenen rol, sorumluluk ve görevleri bilmesi onları ilgili davranışları yapmaya yönlendirir. Bu sebeple eğitim öğretim döneminin başında genel ilkeler açık ve net bir şekilde ortaya konulmalıdır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).



Sınıf kuralları, öğrencilerin yapması istenen davranışlardır. Öğrencilerin belirlenen kurallara uyması, öğretimlerin etkili olmasının ön koşulu olarak kabul edilebilir. Her sınıfın kuralı ihtiyaçlar doğrultusunda kendine özgü bir şekilde oluşturulur. Kuralları oluştururken öğrencilerin de sürece dâhil edilmesi önemlidir. Sınıf kuralları oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler bulunmaktadır (Kargın, 2010). Bunlar:

- Sınıf kuralları yedi maddeyi aşmamalıdır. Aksi takdirde hatırlanması zor olabilir.
- Kurallar belirlenirken öğrenciler sürece dâhil edilmelidir.
- Kurallar olabildiğince kısa ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar belirlendikten sonra her kural açıklanmalı ve öğretimi yapılmalıdır.
- Kurallara uymadığı zaman sonucunda ne olacağı açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar olumlu ifadelerle oluşturulmalıdır.
- Sınıfa yeni öğrenciler katılırsa kurallar yeniden gözden geçirilmelidir.
- Belirlenen kurallara yönelik ipucu niteliğinde hatırlatıcılar kullanılmalıdır.

Sınıf rutinleri, öğrencilerin sınıfa girmeleriyle birlikte ders materyallerini ve sınıfta bulunan eşyaları kullanma, derse başlama, ödevlerini teslim etme, ders esnasında dersi dinleme, söz hakkı alma, sınav olma, izin isteme, yardım talebinde bulunma gibi birçok davranış şeklini içerir. Sınıf rutinlerini verimli bir şekilde uygulayabilmek için bu davranışların her birinin nasıl gerçekleştirileceği öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmelidir (Kargın, 2010).

c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler

Sınıf iklimi, bir sınıfın sosyal ve psikolojik özellikleri ile ilgilidir. Olumlu sınıf ikliminin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu öğrenciler sınıf ortamında daha rahat, mutlu ve arkadaşça tutumlar gösterirler. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul oranı yüksek olur (Kargın, 2010).

Olumlu sınıf iklimi oluşturmada öğretmen, her öğrenciye önemli olduğunu hissettirmeli, ders dışı konularda da sohbet etmeli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine saygı duymalıdır. Böylelikle zaman geçtikçe öğretmenin bu olumlu davranışları sınıftaki öğrenciler tarafından da benimsenir ve uygulanır (Kargın, 2010).

d) Öğretimsel düzenlemeler

Öğretimsel düzenlemeler, iki başlık altında incelenebilir. Bunlardan biri öğretim yöntemlerinin uyarlanması diğeri ise öğrenci gruplarının oluşturulmasıdır.

Öğretim yöntemlerinin uyarlanması, öğretilmek istenen bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrenci gereksinimleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını içerir. Bunu yaparken öğretilecek konunun ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Uygun yönteme karar verirken; “a) hangi konu, b) hangi öğrenciye, c) hangi yöntemle daha kolay öğretilebilir?” sorularının cevapları göz önünde bulundurulur (Friend & Bursuck, 2002; Olson, 1992). Öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı yöntemler kullanması tüm öğrenciler için etkili sonuçlar verirken özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için bu durum daha da önemli hâle dönüşmektedir. Bu sebeple öğrenci özelliklerine uygun farklı öğretim yöntemlerinin seçilerek öğretim yapılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Friend & Bursuck, 2002; Lewis & Doorlag, 1999).

Öğrenci grupları oluşturma, öğretmenlerin yaygın olarak kullandığı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencileri bireysel özelliklerine göre gruplara ayırarak öğretim yapar. Öğrenci grupları farklı şekillerde oluşturulabilir. Performans düzeylerine, öğrenme hızlarına, öğrenme tarzlarına göre benzer ya da zıt özelliklerdeki öğrenciler bir araya getirilebilir. Diğer bir gruplama ise öğretmenin kullandığı öğretim yöntemine göre yapılabilir. Gruplara ayrılan



öğrencilere büyük grup, küçük grup ya da bireysel olarak öğretim yapılır (Gearheart vd., 1996; Sucuoğlu & Kargın, 2006; Wood, 1998).

Büyük grup eğitimi, yaygın olarak kullanılan bir türdür. Genellikle grupta bulunan öğrencilerin tamamıyla aynı hedefleri gerçekleştirmek üzere öğretim yapılır. Az sayıda öğretmenin çok sayıda öğrenciye öğretim yapması büyük grup öğretiminin avantajlarındandır. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden ayrıştırmadan grubun içinde yer alması da büyük öğretiminin olumlu bir yönüdür (Kargın, 2010).

Küçük grup eğitimi, program hedeflerine ya da güçlük yaşayan öğrenciler (genellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler) için tercih edilir. Küçük gruplara benzer performans düzeyine sahip öğrenciler dâhil edilebileceği gibi farklı performans düzeyine sahip öğrenciler de katılabilir. Küçük gruplar, genellikle iki ile altı arasında öğrenciden oluşturulur (Friend & Bursuck, 2002; Gearheart vd., 1996).

Bireysel öğretim, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere bire bir yapılır. Bireysel öğretimin avantajı, doğrudan öğrencinin eksik olduğu bilgi ve beceriler üzerine odaklanarak eksiklerin tamamlanmasına yönelik olmasıdır. Bireysel öğretim tek bir öğretmen ile gerçekleştirilebileceği gibi ek olarak yardımcı bir öğretmenle de gerçekleştirilebilir (Friend & Bursuck, 2002; Kargın, 2010).

e) İşleyişle ilgili düzenlemeler

İşleyişle ilgili düzenlemeler, öğretimlerin okul çapında öğrenci gereksinimlerine uygun olarak bireyselleştirilmesine yönelik temel uyarlamaları içerir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen alanlara yönelik uyarlamalar yapılabilir.

- Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama
- Zamanda uyarlama ve düzenleme
- Ödevlerde uyarlama
- Sınavlarda uyarlama

Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama

Yöneticiler, okul çapında yapılacak uyarlamalarla ilgili zemin hazırlamalıdır. Öğretmenleri gerekli uyarlamaları yapmaları hususunda teşvik edebilirler. Uyarlamalar konusunda öğretmenlerle aileler arasında köprü görevini üstlenirler. Bununla birlikte uyarlamalar için ihtiyaç olan araç-gereçleri temin etmek ve fiziksel çevreyi düzenlemek de yöneticilerin görevleri arasındadır (Kargın, 2010).

Öğretmenler, konumları itibarıyla öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını analiz etmede baş rolü üstlenirler. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları kapsamında yapılacak uyarlamaları belirler ve bunları uygular. Bunun yanı sıra zamanı, ödevleri ve sınavları öğrenci özelliklerine göre uyarlama ve düzenleme görevi de öğretmenlere aittir (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Zamanda uyarlama ve düzenleme

Her öğrencinin öğrenme ve bilgiyi işlemleme hızı aynı değildir. Bu sebeple zamanda farklı şekillerde uyarlamalar yapılabilir. Bu uyarlamaların ilki öğretim hızına yönelik olabilir. Öğretimler, öğrencilerin öğrenme hızına uygun bir şekilde sürdürülmelidir. İkincisi, öğrencilerin dikkat süreleri farklılık gösterebilir. Öğretimler yapılırken öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurulmalıdır. Gerektiğinde öğretimlere kısa aralar verilerek tekrar devam edilebilir. Zamana ilişkin buna benzer birçok uyarlama yapılabilir (Doğanay Bilgi, 2019; Gül, 2014).

Ödevlerde uyarlama

Öğretimin bireyselleştirilmesi sadece öğretmenin yapacağı öğretimlere yönelik değildir aynı zamanda öğrenciden beklenen görev ve sorumluluklarda da uyarlama yapılması



gerekir. Bunlardan biri ödevlerde yapılacak uyarlamalardır. Öğretmenler, her öğrenciye aynı ödevi vermek yerine öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ödev içeriklerini değiştirmelidir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler düşünüldüğünde verilen ödevler diğer öğrencilerle aynı zorluk ve uzunlukta olmamalıdır. Bu öğrencilerin özellikleri çerçevesinde daha basit düzeyde ödevler verilebilir (Doğanay Bilgi, 2019; Gül, 2014; Kargın, 2010).

Sınavlarda uyarlama

Öğrencilerin bireysel özellikleri çerçevesinde sınavların süresinde, türünde ve süresinde uyarlamalar yapılabilir. Sınav soruları öğrencilerin performans düzeyini uygun zorlukta hazırlanmalıdır. Sınav süresi, özel eğitime ihtiyacı olan bazı öğrenciler için daha uzun tutulabilir. Sınav türünde ise öğrencinin gerçek performansını yansıtabilmesi için çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, yazılı ya da sözlü olmak üzere en uygun olanın seçilmesi gerekir. Öğrenciye en uygun sınav türünü seçerken yetersizlik durumuna göre seçim yapmak iyi bir kriter olabilir. Az gören bir öğrenciye sözlü sınav yapmak, konuşma bozukluğu olan bir öğrenciye yazılı sınav yapmak ya da ince motor becerileri zayıf olan bir öğrenciye çoktan seçmeli soru sormak uygun olur.

ÖZEL YETENEK KAVRAMI VE TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

Dr. Öğr. Üy. Şule DEMİREL DİNGEÇ

Özel Yetenek Kavramı ve Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

1. Özel Yeteneğin Tanımı ve Özel Yetenek Kuramları

1.1. Özel Yetenek Nedir?

Özel yetenek kavramı üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları şeklinde de zaman zaman aynı, zaman zaman farklı anlamı işaret ederek karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bir kavram karmaşası gibi görünmekle beraber alanın zenginliğine de işaret etmektedir. Aslında karmaşa kısmı "giftedness" kelimesinin yabancı dilden Türkçe'ye çevrilmesiyle başlamaktadır. Buna ek olarak farklı tanımlar yapan araştırmacıların bakış açıları da tanımları çeşitlendirmiştir. Kuramlar başlığı altında üstün zekâ ve üstün yeteneğe bakış açıları daha iyi anlaşılabilir. Türkiye'de 2013 yılından bu yana "özel yetenek" kavramının kullanılmasına karar verilmiştir. Özel yetenek kavramının tanımı Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında "Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir." şeklinde yapılmıştır.

Geçmişte bugüne özel yetenek kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde dikkat çeken nokta, tekil bir bakış açısından çok boyutlu bir bakış açısına doğru değişim görülmesidir. Örneğin 19. yüzyılda Terman üstün zekâlıları, standart zekâ ölçeklerinde ilk %1'lik dilime girenler olarak ele almış ve üstün zekâyı, zekâ testi puanıyla ilişkilendirmiştir. 20. yüzyılda dikkat çeken Marland Raporu'nda ise üstün zekânın birden fazla alanda görülebileceği vurgulanmıştır. Bu alanlar genel zihinsel alan, özel akademik alan, yaratıcı-üretken alan, liderlik alanı, sanat alanı veya psikomotor alan olabilir. Bu alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe veya olağanüstü başarıya sahip olanlar üstün zekâlı olarak tanımlanmışlardır. 21. yüzyıl için MEB'in yukarıda verilen tanımı hatırlanırsa yine birden fazla alana odaklanıldığı görülmektedir.

Bugün özel yetenek olarak adlandırılan kavram, bilimsel gelişmeler, bilim insanlarının farklı bakış açıları, kavramın çeşitli disiplinlerde çalışılması, toplumsal unsurların tanımlar üzerindeki etkileri gibi pek çok değişken nedeniyle ileride farklı bir etiketle de adlandırılabilir. Burada önemli olan bazı alanlarda normdan farklılaşan, daha iyi bir potansiyele veya performansa sahip bireyler olmasıdır. Bu durum onların ihtiyaçlarını farklılaştırmakta ve beraberinde eğitimcilere, öğretmenlere de sorumluluklar getirmektedir.



1.2. Öne Çıkan Özel Yetenek Kuramları

Özel yetenek nedir diye düşündüğünüzde zihninizde pek çok farklı cevap beliriyor olabilir. Yüksek zekâ düzeyi, hızlı düşünme, problem çözme yeteneği, belki belli bir spor dalında yetenek veya bir enstrümanı çok iyi çalabilme, başarılı bir liderlik sergileme, bir hastalığa çare bulma, sınavlarda üstün başarılar elde etme gibi son derece çeşitli özellikler özel yetenek kavramını tanımlamak için akıllara gelebilir.

Özel yetenek konusunda çalışan uzmanlar için de benzer durum söz konusudur. Özel yetenekle ilgili çalışmalar ele alındığı disiplinden, bilim insanından, çalışılan zamandan ve toplumdan etkilenebilir. Bu kavramı toplumsal açından ele alan kuramlar olduğu gibi, bileşenlerine ayıran kuramlar da vardır. Bazı kuramlarda ise özel yeteneğin oluşumuna ve gelişimine odaklanılmıştır. Bu bölümde farklı bakış açılarıyla özel yetenek ele alınmış ve alan yazında öne çıkan birkaç kuram paylaşılmıştır.

1.2.1. Üçlü Halka Kuramı

Özel yetenek konusunda ilk akla gelen temel kuramlardan biri Renzulli (1978) tarafından ortaya konan Üçlü Halka Kuramı'dır. Bu kuram özel yeteneğin bazı bileşenlerden oluştuğunu öne sürer. Bunlar ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyondur. Bireyde bu bileşenlerin biri eksik olursa özel yetenek ortaya çıkamaz. Ortalama üstü yetenek, genel veya özel yetenek şeklinde karşımıza çıkabilir. Sözel veya sayısal muhakeme genel yeteneklere, yabancı dil veya istatistik gibi spesifik alanlarsa özel yeteneklere örnek olarak verilebilir. Yaratıcılık bileşeni akıcı, esnek, özgün düşünmeyle, merakla, yeniliklere açık olmayla ilgilidir. Motivasyon ise kişinin çalıştığı alana tutkuyla bağlanmasıyla, odaklanabilmesiyle ilgili bir bileşendir (Renzulli, 2021).

1.2.2. Beşgen Kuramı

Sternberg ve Zhang (1995) tarafından ortaya konan Beşgen Kuramı özel yeteneğin ortaya çıkması için bazı ölçütlerden bahseder. Onlara göre birini özel yetenekli olarak tanımlamak için şu beş ölçüt karşılanmalıdır:

- Mükemmellik,
- Nadirlik,
- Kanıt,
- Üretkenlik,
- Değer.

Mükemmellik kriteri, bireyin bir ya da birkaç alanda olağanüstü performans göstermesi gerektiğini işaret eder. Nadirlik kriteri, bireyin üstün olduğu yetenek alanında, bireydeki mükemmellik düzeyinin az rastlanır olması gerektiğini anlatır. Kanıt kriterine göre, zekânın bilimsel olarak geçerlik kazanması için testlerle ya da somut durumlarla ispatlanması ve bireyin belli bir alanda üstünlüğünü göstermesi gerekir. Üretkenlik kriteri, bir alanda ürün ortaya koymayı ve bunun bir kereden fazla tekrarlanabilir olması gerektiğini anlatır. Değer kriterine göre, bireyin özel yeteneğinin, içinde bulunduğu toplum tarafından değerli bulunması gerekir.

1.2.3. Bulanık Kuram

Bulanık Kuram, isminden de anlaşılacağı gibi tam netleşmemiş bir yapıdan bahseder. Aslında pek çok özel yetenek kuramının isminde geçmese bile onlarda da bu karmaşa hissedilmektedir. Sak (2021) tarafından ortaya konan kurama göre özel yetenek âdeta sınırları olmayan bulutsu bir yapıdadır. Kuramda yetenek gelişimi sürecinde hem bileşenlere hem de gelişime değinilmiştir. Kuramın ana bileşenleri yatkınlık, uyarıcı koşul ve etkileşimdir.

Bellek, muhakeme gibi zihinsel yatkınlıklar da ilgi, benlik gibi zihinsel olmayan yatkınlıklar özel yeteneğin ortaya çıkması için gereklidir. Her iki tür yatkınlık da eşit derecede önemlidir. Ancak bu yatkınlıkların sayıları ve büyüklükleri belli değildir. Özel yeteneğin oluşumu için mutlaka uyarıcı çevreyle etkileşime girmeleri gerekir. Bir yatkınlık çeşitli ve çok



fazla uyarıcı tarafından uyarılabilir. Uyarıcı koşul bileşenine nesneler, toplum, çevre örnek olarak verilebilir. Uyarılma kişisel bir deneyimdir; biri için uyarıcı faktör başka biri için gerekli veya yeterli olmayabilir. Bazen de bir uyaranın rolünü bazen başka bir uyaran gerçekleştirebilir. Etkileşim bileşeni ise kuramda diğer bileşenleri birbiriyle olan ilişkilerine dikkat çeker. Özel yeteneğin oluşumunda bireysel yatkınlıklar ve çevresel değişkenler, kendi içerisinde ve birbiriyle etkileşime girmelidir.

1.2.4. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Özel yetenek çalışmalarında üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının ayrı ayrı tanımlanabileceğini iddia eden Gagne (2005, 2013) Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'nı ortaya koymuştur. Kuramda üstün zekânın üstün yeteneğe dönüştüğü ve bu süreçte öğrenme-uygulama, katalizörler ve şans boyutlarının da rol aldığı belirtilmiştir.

Kurama göre üstün zekâ doğuştan var olan mental ve fiziksel alanlara ait yetenekleri ifade etmektedir. Mental alanlar; bilişsel, yaratıcı, algısal ve sosyal becerileri ifade eder. Fiziksel alan ise spor ve müzik gibi alanlarda görülen becerileri içerir. Üstün yetenek ise doğuştan var olan üstün zekânın sistematik bir eğitim ve öğrenme süreci ile yeteneğe dönüşmüş hâlidir. Bu süreçte çeşitli katalizörler etkili olur. Kuramda katalizörler içsel ve çevresel olarak ele alınmıştır. İçsel katalizörler motivasyonel değişkenleri ve kişilik özelliklerini ifade eder. Çevresel katalizörler ise uygun eğitim olanakları, aile, sosyal yapı, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenleri içerir. Üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşüm sürecinde etkili olan diğer boyutlar öğrenme-uygulama ve şans boyutlarıdır. Öğrenme-uygulama boyutunda etkili ve sistematik bir eğitim ile üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümünün olumlu etkilenebileceği belirtilir. Şans boyutu daha önce bahsedilen boyutları etkileyen en genel boyut olarak değerlendirilebilir. Şans, üstün zekâ genlerine sahip olmaktan yetenek gelişimini destekleyen bir aileye sahip olmaya kadar birçok değişkeni olumlu veya olumsuz etkileyebilir.

2. Özel Yeteneklilerin Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine pek çok kaynakta rastlanabilir. Teknolojinin, özellikle internet ve sosyal medya kanallarının yaygın olarak kullanıldığı 21.yüzyılda konuyla ilgili kaynaklara ulaşma kolaylığı yaşandığı gibi, yanlış bilgilerle karşılaşmak da söz konusudur. Bu nedenle özellikler kaynağın güncelliği, güvenirliği, alana özgü yetenekten söz ediliyorsa o alanın çerçevesi dikkate alınarak incelenmelidir.

Özel yeteneklilerin karakteristik özellikleri bazı kaynaklarda gelişim alanlarına göre, bazı kaynaklarda yaş gruplarına göre sınıflara ayrılmıştır. Gelişim dönemleri açısından bakıldığında bilişsel gelişimleri ve dil gelişimleri genellikle birbiriyle ilişkili görülüp bu alanlardaki öne çıkan karakteristik özellikler; uzun dikkat süresi, güçlü bellek, çabuk öğrenme ve öğrendiğini transfer etme, erken dil gelişimi olarak sıralanabilir (Suveren, 2006). Fiziksel gelişimle ilgili özellikler incelendiğinde birbirine zıt özelliklere rastlanabilir. Bazı kaynaklarda özel yeteneklilerin çok sağlıklı, bazılarında çelimsiz oldukları geçer (Çitil & Ataman, 2018). Özel yeteneklilerin sosyal duygusal alandaki karakteristik özellikleri Ayas ve Kirişçi (2017) tarafından gelişmiş mizah, sosyal duyarlılık ve mükemmeliyetçilik olarak sıralanmıştır. Sosyal duygusal gelişim alanı da farklı kaynaklarda farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Örneğin bir bakış açısına göre özel yetenekliler sosyal-duygusal açıdan güçlüdür; bir diğer bakış açısına göre ise hassastır (Neihart, 1999).

Özel yeteneklilerin karakteristik özelliklerini belli listelere sığdırmak çok doğru olmayabilir. Ancak özellikle çocuklarda yaygın olarak görülen özellikleri bilmek, özel yetenek potansiyeli taşıyanları belirlemede yardımcı olabilir. Özel yetenekli çocuklarda görülen dikkat çekici özellikler şöyle sıralanabilir (Ayas & Kirişçi, 2017; Cukierkorn vd, 2007; Çitil & Ataman, 2018; Demirel Dingeç, 2021):

- Akranlarına göre erken ve ileri düzeyde dil gelişimi olması,



- Genellikle erken okuma ve okumayı kendiliğinden öğrenme,
- Asenkronize gelişim gösterme,
- Empati, sorumluluk gibi özelliklerde erken gelişim gösterme,
- Duygusal açıdan hassas olma,
- Liderlik eğilimi gösterme,
- Meraklı olma, çok soru sorma,
- Yaşından ileri düzeyde mizah yeteneği olması,
- Mantık, muhakeme gibi becerilerde erken ve hızlı gelişim gösterme,
- Mükemmeliyetçilik eğilimi gösterme,
- Sosyal, toplumsal olaylara, evrensel değerlere karşı duyarlı olma,
- Geniş hayal gücü ve yaratıcılık gösterme,
- Geniş ilgi alanına sahip olma ve bazı konulara derin ilgili olma.

Elbette bu özellikler her özel yetenekli bireyde görülmeyebilir. Özel yeteneklileri normal gelişim gösteren akranlarından ayıran özellikler olduğu kadar, kendi içlerinde birbirinden farklı kılan özellikleri de vardır.

Özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerinin her birinde aynı düzeyde görülmeyebileceği belirtilmişti. Buna ek olarak özel yetenekliler grubun içinde farklı olan ikinci gruplar vardır. Bu bireylere iki kere özeller adı verilebilir. Savantlar, zihinsel sınırlılıklarla beraber en az bir alanda normalüstü yeteneğe sahip olan kişilerdir. Williams sendromu olanlar da savant kişiler gibidir ancak onların aksine oldukça sosyaldirler (Sak, 2011a). Özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekliler de iki kere özel bireyler için örnek oluşturabilirler. Ayrıca deha çocuklar da özel yetenekli çocuklar kategorisinde yer alıp çocuk yaşta yetişkin performansı gösteren çocuklardır.

3. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel eğitimde tanılama için en basit hâliyle normalden farklı olan bireylerin özelliklerini sistematik biçimde belirleme süreci denebilir. Alan yazındaki kapsamlı bir tanıma göre ise tanılama; özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarının ne olduğunu, bunun derecesini ve onlara nasıl eğitim verip nasıl yardım edilebileceğini belirlemek amacıyla zihinsel, sosyal, bedensel alanlarda zayıf ve güçlü olduğu yönlerini, kişilik yapısını ve değerlerini saptamak amacıyla yapılan bilimsel uğraşa denir (Özsoy vd.,1998). Bu işlemlerde önemli olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktır.

Özel yetenek konusundaki tanımlar ve kuramlar hatırlanırsa kavramın sadece zekâ puanıyla değil pek çok bileşenle ve gelişim süreciyle ifade edildiği hatırlanacaktır. Dolayısıyla özel yeteneği tanılamak için sadece zekâ puanını ölçme anlayışı da değişmeye mecbur kalmıştır. Bu konuda Clark (1997) özel yeteneğin tanılanmasında öğretmenlerin aday gösterme formları, öğrencinin gelişim alanlarına ilişkin öğretmen raporları, öğrencinin aile hayatıyla ve sağlık durumuyla ilgili spesifik durumları içeren öyküsü, akran değerlendirme formları, okul ve okul dışı ilgi ve tutum envanterleri, öğrencinin çalışmaları, tarama testleri ve grup zekâ testleri kullanılarak çok boyutlu ve aşamalı bir süreç önermiştir.

Özel yeteneklilerin tanılanmasını kısa birkaç adımda veya daha detaylı basamaklar hâlinde ele alan kaynaklar vardır. Tanılama sürecinde izlenecek ana adımlar; özel yetenek potansiyeli taşıyan öğrencileri tanılamaya aday gösterebilmek, bir tarama aşamasından geçirmek, daha detaylı bir ölçmeye almak ve bireyle ilgili karar vermek şeklinde özetlenebilir.

Aday gösterme aşaması isminden de anlaşılacağı gibi öğrencinin özel yetenek tanısına henüz aday olduğu aşamadır. Öğrencinin kendisi, akranları, ailesi, öğretmenleri aday gösterme aşamasında rol alabilirler. Bu aşamada özellikle öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Aday gösterme aşamasında elbette öğrenci kendi ilgi ve yetenek düzeyiyle ilgili bir fikre sahiptir ve



özel yetenekle ilgili bir program başvurusu varsa kendini aday gösterebilir. Ancak küçük yaşta bir öğrenci programlardan haberdar olma veya aday girişimci olma konusunda yetersiz kalabilir. Akran aday göstermesi de belli düzeyde bilgi verse bile tek başına kullanıldığında yanıltıcı olabilir. Örneğin bir çocuk çok sevdiği bir arkadaşını yetenekli bulmasa da olumlu değerlendirirken hoşlanmadığı bir arkadaşını yetenekli bulsa bile olumsuz değerlendirebilir. Ailelilerin ise bazen aşırı mütevazı olması bazen de çocuklarının gelişimlerine uygun davranışlarını olağanüstü bulmaları gibi nedenlerle aday göstermeleri kısmen yanlı olabilir. Bu aşamada öğretmenler çocukları akranlarıyla daha nesnel kıyaslayabildikleri ve öğrencileri iyi tanıdıkları için aday gösterme konusunda diğer bireylere göre daha sağlıklı veriler sunabilirler. Öğretmenlerin öğrencileri aday gösterebilmesi aslında öğrencileriyle geçirdikleri zaman içinde oluşan gözlemlerinin bir sonucudur. Yine de bazı aday gösterme formları öğretmenler için yararlı olabilir. Bu formlara Dağlıoğlu'nun (1995) ikinci ve beşinci sınıf aralığındaki özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde kullanılması amacıyla geliştirdiği öğretmen gözlem formu bir örnek olarak verilebilir. Bu formda öğretmen her bir madde için öğrencide gözlemlediği sıklık düzeyini işaretlemektedir. Şekil 1'de bu formdan örnek maddeler yer almaktadır.

		Bazen	Sık Sık	Daima
1	Yaşıtlarına göre alışılmış sözcükleri yerinde kullanabilir.			
2	Çok sayıda yeni ve özgün fikir ortaya koyabilir.			
3	Yaşının ötesinde kavrama yeteneği gösterir.			
4	Düşüncelerini, fikirlerini yaşıtlarına göre daha akıcı bir dille ifade edebilir.			

Şekil 1: Öğretmen gözlem formundan örnek maddeler

Not: Dağlıoğlu'dan (2010) aktaran (2005) Demirel Dingeç (2021).

Tarama aşamasında ise aday gösterilen öğrencilerin tamamını bireysel olarak değerlendirmek zaman ve enerji açısından mümkün değilse bu sayıyı azaltmak için grup ölçekleriyle bir eleme gerçekleştirilir. Eğer böyle bir sınırlılık yoksa tüm öğrenciler aday gösterilmiş gibi tarama aşaması hepsine de uygulanabilir. Örneğin bir okulda özel yetenekli öğrenciler için açılacak bir sınıf için okuldaki bütün öğrenciler bir başarı testiyle taramadan geçirilebilir. Ancak ülke çapında bir programa bütün öğrencilerin aday gösterilmesi her zaman mümkün olmayacağı için sadece aday gösterilenler tarama aşamasına yönlendirilebilir. Grup zekâ testleri, başarı testleri bu aşamada kullanılabilecek araçlar arasındadır.

Bireysel ölçme-değerlendirme aşaması aslında tanılama konusunda adı en çok geçen bireysel zekâ testlerinin uygulandığı aşamadır. ASIS (Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği), SB (Stanford-Binet) Zekâ Testi), WÇZÖ (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) en çok bilinenen bireysel testlere örnek olarak verilebilir. Fakat bu aşama bu ölçeklerle sınırlı değildir. Burada kullanılacak araç, tanılamanın amacıyla, programın içeriğiyle bire bir ilişkilidir. Özellikle akademik becerilerin yoklandığı bir tanılama sürecinde bireysel zekâ testi tercih edilebilir, ancak yabancı dil üzerine bir yetenek programı öğrenci arıyorsa elbette dil becerileri ölçülmeye çalışılacaktır. Bunun için o alandaki ilgili araçlar tercih edilmelidir. Bir yaratıcılık testi, belki bir ürün dosyası, yetenek sınavı bu araçlara örnek olabilir.

Son olarak karar verme aşamasında bu ana kadar elde edilen veriler bilimsel kurallara uygun şekilde birleştirilir. Bir ekip tarafından bireyin özel yetenekli olup olmadığına karar verilir. Bir zekâ testi raporu zekâ puanı açısından kolaylıkla yorumlanabilir. Ancak tanılama sürecinde farklı araçlardan da yararlanılmış olabilir ve bu puanlar doğru birleştirilmelidir. Ayrıca pek çok özel yetenek kuramında azim, motivasyon gibi kişilik özellikleri; yaratıcılık gibi zekâyla ilişkili ancak farklı boyutlar da yer almaktadır. Dolayısıyla tanılamada yaratıcı bir ürün değerlendirme, grup çalışmalarındaki liderlik becerileri, problem çözmeye odaklanma gibi pek çok özelliğe bakılıyor olabilir. Tüm bunlar özel yetenek tanısının dikkatli şekilde bir ekip tarafından verilmesi gerekliliğini göstermektedir.



3.1. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gerekenler

Özel yeteneklilerin tanılanması sürecinde çocuğun kendisi, ailesi, akranları, öğretmenleri, özel eğitim uzmanları gibi pek çok paydaş rol alabilir. Paydaşlar tanılama sürecinde hata yapmamaya, programla uyumlu ve güvenilir araçlar kullanmaya, alana özgü değerlendirmelere, tanılama zamanına, zorluk düzeyine dikkat etmelidir. Tanılamanın özellikle ölçme kısmında daha çok alan uzmanları rol alsa da sürecin tamamında öğretmenlerin önemi büyüktür. Öğretmenlerin özel yetenekli bir öğrencinin tanılanmasında dikkat edeceği bazı noktalar şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenler öğrencilerini eğitim öğretim etkinlikleri süresince dikkatli şekilde gözlemlemelidir. Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilmelidir. Özel yetenek potansiyeli olabilecek öğrenciler için ne tür yönlendirmeler yapabileceğini bilmelidir.
- Bazı özel yetenek programları, örneğin Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) belli dönemlerde tanılama yaparlar. Öğretmenler bu zamanları takip etmeli ve ilgili öğrencilerini aday göstermeyi atlamamalıdır.
- Özel yetenek potansiyeli olan öğrencilerin keşfedilmesinde alan uzmanlarının fikirleri değerlidir. Öğretmenler çalıştıkları disiplindeki alana özgü uzman ve kurumlardan haberdar olmalıdır. Örneğin matematik öğretmeni bu alanda yetenek potansiyeli olan bir öğrenciyi matematik ve fen alanında eğitim veren Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) yetenek sınavlarına başvurması için bilgilendirebilir ve cesaretlendirebilir. Bir lise öğrencisi yetenekleriyle ilgili programları çok daha kolay takip ediyor olabilir. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için öğretmenlerin bu desteği daha önemlidir.
- Özel yetenek potansiyeli olan bazı öğrenciler kolaylıkla fark edilirken bazıları arka planda kalabilir. Öğretmenler özel yetenekliler için kaynaklarda verilen karakteristik özelliklerin tamamını öğrencilerde beklememelidir. Bireysel farklar, gelişim hızı, mizaç, farklı alanlarda yetenek potansiyeli taşıma gibi birçok neden öğrencilerin farklı özellikler sergilemesine neden olabilir. Öğretmenler çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak, yeterli zamanda gözlem yaparak öğrencilerin potansiyelini daha sağlıklı belirleyebilirler. Örneğin ailelerle görüşmeler, farklı branş öğretmenleriyle görüşmeler, aday gösterme formları bu kaynaklara örnek olabilir. Kendisini bireysel çalışmalarda iyi gösterenler, grup çalışmalarında daha başarılı olanlar, sözlü ifade becerisi güçlü olanlar gibi farklı türdeki öğrencileri yakalamak için öğretimde çeşitliliğe dikkat edilmelidir.
- Tanılama sırasında dikkat edilecek spesifik bir durum da iki kere özel öğrencilerin belirlenmesidir. Örneğin özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğü, belki dil alanındaki yetenek potansiyelini gizleyebilir. Bazen de özel yetenek potansiyeli öğrenme güçlüğünü gizleyebilir. Bu nedenle öğretmenler her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, dikkatli biçimde gözlemlemelidir. Sözel, görsel, işitsel türlerde araçlardan aynı anda yararlanmak, portfolyo değerlendirme veya dinamik değerlendirme gibi alternatif tanılama yaklaşımlarını tercih etmek iki kere özelleri belirlemede yardımcı olabilir. İki kere özel öğrencilerin veya dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında sürece dayalı değerlendirmelerin kullanılması doğru tanılama oranını yukarılara çekmektedir. Örneğin hem özel yetenek potansiyeli olan aynı zamanda diskalkuli özelliği taşıyan bir öğrenciyle çalışırken matematik işlemlerini zihinden yapmasına veya tablet, bilgisayar kullanmasına izin verilmesi faydalı olabilir. Tanılama için öğrencinin bu desteklerle gösterdiği özellikleri ve gelişimi dikkate alınmalıdır.

4. Özel Yeteneklilerin Eğitimleri

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarından farklı özellikleri olması, eğitsel ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Bu nedenle normal öğretim programında, öğretim



yöntemlerinde, ortamlarında farklılaştırmalar onlar için gereklidir. Hatta bunların bazıları normal gelişim gösteren öğrenciler için bile etkili olabilir.

Farklılaştırma farklı boyutlarda yapılabilir. Örneğin kazanımlara aynı veya başka bir disiplinden eklemeler yapılması, üst sınıflardan kazanımlar çekilmesi içeriği farklılaştırılabilir. Öğrencilerin bir etkinlikte U düzeniyle veya kümeler şeklinde oturmalarını istemek, etkinliğin ilerlemesini tamamen etkileyebilecek bir farklılaştırmadır. Dersle ilgili bir geziye gidilmesi veya derse bir konuk davet edilmesi de farklılaştırmalara örnektir. Öğrencilerin yazılı teslim edecekleri ürünlerini birer afiş veya poster şeklinde hazırlamaları da çıktıları farklılaştırabilir.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki farklılaştırmaları farklı boyutlarda görmenin mümkün olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrencilerle gerçekleştirilen eğitsel uygulamalar yaygın olarak gruplama, zenginleştirme ve hızlandırma başlıklarında toplanır (Clark, 1997; Demirel Dingeç, 2021). Ayrıca mentorluk uygulaması da özel yeteneklilerin eğitim stratejileri kapsamında değerlendirilebilir (Sak, 2011a).

4.1. Gruplama

Gruplama stratejisi adından da anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilere grup hâlinde eğitim verilmesiyle ilgilidir. Ancak bu gruplar tamamen özel yeteneklilerden oluşabileceği gibi, farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerden de oluşabilir. Benzer şekilde gruplama zamanı bütün okul zamanını kapsayabileceği gibi, sadece belli zamanlarda da yapılabilir. Davis ve Rimm (1998) gruplama türlerini tam zamanlı homojen sınıflar, tam zamanlı karma sınıflar ve yarı zamanlı ya da geçici gruplamalar olarak üçe ayırmışlardır. Ayrı bir tanılama süreci, öğretim programı, değerlendirmesi olan özel okullar, tam zamanlı homojen sınıflara örnek olabilir. Normal öğrencilerle birleştirilmiş özel yetenekliler grubu tam zamanlı karma sınıflara örnek olabilir. Destek eğitim odaları ise geçici gruplamalara örnek olabilir.

Gruplama türlerinin bazıları okul içinde, bazıları okul sonrasında ve hatta okullar arasında uygulanabilir. Öğretmenlerin sınıfta zaman zaman yararlanabileceği gruplama türlerine ise farklı yetenek gruplamaları örnek olarak verilebilir:

Sınıf içi benzer yetenek grupları: Bu gruplama türü ile sınıfta ders etkinlikleri yürütülürken benzer yetenek profiline sahip öğrenciler aynı gruplara yerleştirilirler. Belli etkinliklerde özel yetenekli öğrenciler aynı grupta yer alarak düzeylerine uygun şekilde çalışabilirler.

Sınıf içi karışık yetenek grupları: Karışık yetenek grupları yaygın olarak kullanılan bir gruplama türüdür. Bu tür gruplama ile öğrenciler yetenek düzeylerine bakılmaksızın öğretmenlerin tercihlerine göre veya öğrencilerin kendi isteklerine göre birkaç kişilik gruplara ayrılırlar. Bu gruplamada farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerin birbirlerinin eksik yanlarını gidermesi beklenir.

Sınıf içi çok düzeyli gruplar: Çok düzeyli gruplama, bir tür sınıf içi karışık yetenek grubudur. Öğretmenler, öğrencileri belirli düzeylere ayırarak her bir gruba bir üst düzey, birkaç tane ortalama ve bir de düşük performans gösteren öğrenci atarlar.

4.2. Zenginleştirme

Özel yeteneklilerin eğitimlerinde zenginleştirme uygulamaları için öğretim programının kendisini ve eğitim olanaklarını çeşitlendirerek eğitim öğretim sürecini normalin ötesine taşımak denebilir. Zenginleştirme türlerine içerik transferi, müfredat daraltma, bağımsız çalışma, öğrenme merkezleri, saha gezileri ve okul sonrası programlar örnek olarak verilebilir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış programlarda en sık tercih edilen farklılaştırma stratejisi zenginleştirmedir (Clark, 1997).



Öğretmenlerin sınıfta yararlanabilecekleri zenginleştirme türleri oldukça fazladır. Yeni ders konularıyla içerik, yeni teknik ve yaklaşımlarla süreç, farklı türde çıktılarla ürün zenginleştirmesi yapılabilir.

4.3. Hızlandırma

Hızlandırma, bir eğitim programının çeşitli uyarlamalarla normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır (Dağlıoğlu, 2010). Hızlandırma özel yetenekli bireylerin eğitiminde özellikle akademik anlamda oldukça etkilidir. Bu stratejinin okula erken başlama, sınıf atlama, üstten ders alma, sınavla ders geçme gibi öğrencinin özelliğine göre seçilebilecek türleri vardır (Demirel & Ayas, 2013). Hızlandırma uygulanması için özel yetenekli öğrencinin hazır ve istekli olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretmenler sınıfta hızlandırmadan yararlanmak için öncelikle öğrencinin düzeyinden haberdar olmalıdır. Çünkü hızlandırmayla öğrenciye yapamayacağı kadar zor bir görev vermek hedeflenmemektedir. Örneğin ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersi için özel yetenekli öğrencilere yönelik bir içerik hızlandırması şöyle yapılabilir: Hücre konusu 7. sınıf öğretim programında yer alıyor olabilir, özel yetenekli öğrencilerin bu bilgileri bildiğine emin olduktan sonra bu kısım hızlıca geçilerek, 8. sınıf veya daha ileri düzeyden hücre konusuyla ilgili içerik aktararak hızlandırma yapabilir.

Farklılaştırma yaparken birkaç stratejiyi birlikte kullanmak daha etkili olabilir. Ayrıca hızlandırma, zenginleştirme, gruplama yaparken dikkat edilmesi gereke önemli noktalar şöyle sıralanabilir:

- Farklılaştırma planlı olmalı, gelişigüzel etkinlik yığını olmamalıdır. Çok çeşitli etkinlik, yöntem, teknik kullanmak en iyi farklılaştırma anlamına gelmez. Uygulamalar bir plan dâhilinde, ulaşılmak istenen kazanımlar ne ise onlara yönelik şekilde seçilmelidir.
- Farklılaştırma yapılırken öğrencilerin düzeyi, ilgi ve yetenek alanları belirlenmelidir. Öğrencilere zorluk düzeyi çok yüksek veya çok düşük görevler vermekten kaçınılmalıdır.
- Farklı dersler ortak temalar altında ele alınmalı ve disiplinlerarası bağlantılar kurulmalıdır. Özel yetenekli öğrencilerle çalışırken temalardan yararlanılması çok farklı alanlar arasında ilişki kurmaya fırsat verecektir. Örneğin değişim gibi bir tema sözel, sayısal ve hatta fiziksel alandaki pek çok derste ortak olarak kullanılabilir.
- Öğrencilere çalışmalarını gerçek dinleyicilere sunma fırsatı verilmeli ve böylece öğrenciler motive edilmelidir. Farklılaştırma yapılırken hem öğretmenler hem de öğrenciler için normalde olanın ötesine gidilmesi söz konusudur. Öğrencilerin bu gibi çalışmalarda devamlılık göstermesi için çalışmalarının dönütler alması ve hedef kitleyle buluşması son derece önemlidir.

4.4. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Kurumlar

Türkiye'de özel yeteneklilere eğitim veren kurumların çıkışı 1960'lı yıllara kadar gitmektedir. Türdeş sınıf denemesi şeklinde başlatılan çalışmalar kısa sürmüş; 1990'lı yıllardan itibaren yeniden bu öğrencilere yönelik eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Günümüzde özel yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumlar, okullardaki programlar ve okul sonrası programlar olarak ikiye ayrılabilir. Okul boyutunda genel olarak lise düzeyinde eğitim verilmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde ise özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarının sayıları artmaktadır. Okul sonrası programlar ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üniversiteler bünyesinde yürütülen programlar ve bazı özel yetenek programlarıdır (Demirel & Öpengin, 2020).

4.4.1. Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Okullar



Özel yeteneklilere eğitim veren kurumlara okullar veya okul bünyesindeki sınıflar olarak bakılabilir. Özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarında özel yetenek tanısı almış öğrenciler bazı derslerde eğitim alırlar. Bu eğitimin gelişigüzel etkinliklerden oluşmaması, öğrencilerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir. Bu sınıfların öğretmenleri özel yeteneklilerin özellikleri, eğitimleri, öğretimin farklılaştırılması konusunda bilgi sahibi olmalı, öğrencilerin diğer öğretmenleriyle etkileşim hâlinde kalmalıdır.

Özel yeteneklilere özgü eğitim veren okullar söz konusu olduğunda ise ilk akla gelen fen liseleri olacaktır. Gerçekten de fen liselerinin açılmasında matematik ve fen bilimleri dallarında özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin fen liselerine giriş koşulları, öğretmenlerin seçimi ve farklılaştırılmış öğretim programıyla fen liselerinin ilk hâli özel yeteneklilere eğitim veren tam zamanlı ve homojen yetenek gruplamasına harika bir örnektir. Günümüzde ise ölçütlerden kısmen uzaklaşmış olsa da fen liseleri hâlâ özel yeteneklilerin eğitiminde etkili olan kurumlar arasındadır. Benzer şekilde sosyal bilimler liseleriyle güzel sanatlar ve spor liseleri de alana özgü ağırlıklı eğitim veren kurumlardır. Ancak özel yeteneklilere eğitim veren kurumlarda olması gereken özellikler açısından güçlü yönleri olduğu kadar, zayıf yönleri de bulunmaktadır. Örneğin yetenek sınavlarının genel merkez sınavlarından sonra yapılması merkezi sınavlarda başarısız olan öğrencilerin spor liselerine yönelmesi gibi bir durum oluşturmakta ve eğitim niteliğini azaltmaktadır. Konservatuvarlar ise alana özgü ve yoğun eğitim vermesi, yetenek sınavları, alan uzmanlarıyla çalışması açılarından özel yeteneklilere eğitim veren okullar anlamında iyi örneklerdendir.

4.4.2. Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Okul Sonrası Programlar

Özel yetenekli öğrenciler kendi okullarına devam ederken okul sonrası saatlerde yeteneklerine uygun programlara katılabilirler. Türkiye'de 1992 yılında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şubesine bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmek amacıyla geliştirilen BİLSEM modeli okul sonrası uygulamalara iyi bir örnektir. BİLSEM'e katılmaya hak kazanan öğrenciler kendi okullarına devam ederken hafta içi okul sonrası saatlerde veya hafta sonu bu programa katılırlar. BİLSEM'lerde öğrenciler yetenek alanlarına -resim, müzik ve genel zihinsel yetenek- göre gruplara ayrılmakta ve ağırlıkla proje odaklı çalışmalar yapmaktadırlar (Baykoç Dönmez, 2004). Bir BİLSEM'deki ilgili öğretmenin kişiliği, tecrübesi, vizyonu, istekliliği oradaki eğitim çıtasını çok yukarılara çıkarabilirken bu durumun öğretmen özelinde kalması ise bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Okul sonrası uygulamalara bir örnek ise üniversite tabanlı programlardır. Anadolu, Hacettepe, Ege, İnönü, Karabük ve Bülent Ecevit üniversitelerinde bu alanda uygulama ve araştırma merkezleri kurulmuştur (Demirel & Öpengin, 2020). Bunların ilk ve en aktif olanı Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'dir (ÜYEP). Bu merkez 2007 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir birim olarak hizmete başlamış, 2014 yılında merkez hâlini almıştır. Merkezin genel amacı zekâ, yaratıcılık, özel yetenek alanlarında bilimsel araştırmaları yürütmek, zekâ ölçümleri yoluyla özel yetenekli öğrencileri tanılamak ve öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmaktır (ÜYEP, 2022). ÜYEP'te bireysel tanılama, aile danışmanlığı, öğrenci danışmanlığı gibi hizmetler olmakla birlikte matematik ve fen alanlarında özel yetenekli öğrencilerle bir grup eğitimi yapılmaktadır.

Merkez bünyesinde yer alan program; kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi modellerinden oluşan kapsamlı bir eğitim programıdır (Sak, 2011b). Tanılama alana özgü olup matematik ve fen alanında eğitim veren



programda, içerikle uyumludur. Her sene 5. sınıf öğrencilerinden programın sınavına katılan ve programa girmeye hak kazananlar ortaokul boyunca okul sonrası şekilde derslere katılırlar. Dersler hazırlanırken bilgi, analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek kazanımları derlenir. Gerekli durumlarda sınıf düzeyindeki kazanımların bazıları azaltılarak üst sınıftan yeni kazanımlar eklenir. Bunlara analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek kazanımları da eklendiğinde yeni bir öğretim materyalinin zemini oluşur. Bu kazanımlar doğrultusunda hızlandırma ve zenginleştirme stratejilerinin birlikte kullanılmasıyla dersler işlenir. Ünitelerin girişlerinde konuk öğretim üyelerinin derslere davet edilmesiyle öğrencilerin dikkati çekilir. Ancak dersleri özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitimler almış ve alanında uzman öğretmenler yürütmektedir. Değerlendirme bileşeninde ise birkaç boyut vardır. İlk olarak programdaki öğrenciler her dönem değerlendirilir. Ayrıca öğrencilerin de dersleri ve programı değerlendikleri formlar değerlendirme amaçlı kullanılır. Ek olarak ailelerden de aile eğitimleri ve programla ilgili görüşleri alınır.

5. Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri

Özel yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri ve bunlara dayalı farklı eğitim ihtiyaçları akıllara şu soruyu getirmektedir: Bu öğrencilerin öğretmenleri de özel yetenekli olmalı mıdır? Bu soru özel yeteneklilerin öğretmenlerinde beklenen özellikler incelenerek cevaplanabilir. Dağlıoğlu'na (2010) göre özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri etkili sınıf ortamı oluşturmalı, nitelikli sorular sorma, yüksek düzey düşünme seviyesini artırmalı ve yaratıcılığı cesaretlendirmelidir. Bu temel üzerine özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerde beklenen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Öğrencinin görevlerini onun düzeyine ve hızına uygun vermelidir.
- Ödevlerde tekrarlara ve alıştırmalara ağırlık vermemelidir.
- Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri, malzeme ve araç-gereç kullanmalıdır.
- Tartışma, proje ve drama çalışmalarına önem verilmelidir.
- Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren çalışmalar yapmalıdır.
- Grupla olduğu kadar bireysel çalışmalara da önem vermelidir.
- Öğrencileri zaman zaman liderliklerini geliştirmeye teşvik etmelidir.
- Başarılarını çocuğun kendi performansı içerisinde değerlendirmelidir.
- Öğrencinin akademik ve sosyal-duygusal gelişimiyle ilgili anne ve babalarla sürekli iş birliği içerisinde olmalıdır.
- Akademik konuların dışında sanat ve spor gibi alanlardaki bilgi ve becerilerinin de gelişmesini desteklemelidir.
- Çocuğun başarılarını mutlaka ödüllendirmelidir.

Özel yeteneklilerin öğretmenleri için pek çok uzman (Ataman, 2000; Clark, 1997; Cropley & Urban, 2000; Koshy, 2002; Tuğrul, 1994) öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilmesini desteklemelerinin önemine değinmişlerdir. Hatta (Clark, 1997) öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden öğretmenlerde bazı özelliklerin görüldüğü de belirtilmiştir. Öğretmenler başta kendileri yaratıcı bir kişi modeli oluştururlar. Öğrencilerinin yaratıcı davranışlarını pekiştirmeyi atlamazlar. Yaratıcı davranışlar için sınıf atmosferini de hazırlarlar. Öğrencilerin bağımsız çalışmaları için onlara cesaret verirler.

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için beklenen özellikler daha da artırılabilir. Ancak en önemli özelliklerden biri alan uzmanlığıdır. Bu bölümün başında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri de özel yetenekli olmalı mı sorusuna en doğru cevap alan uzmanlığıyla verilebilir. Öğretmenlerin de özel yetenekli olmasına gerek yoktur veya her şeyi bilmeleri mümkün değildir. Ancak bu çocuklarla çalışacak kişilerin farklılaştırma yapması için alanına



hâkim olması, öğrencilerin düzeyine göre içeriğin derinlerine gidebilmesi gereklidir. Hem branşındaki hem de özel yetenekliler alanındaki güncel gelişmeleri takip etmesi gereklidir. Örneğin özel yeteneklilerin eğitiminde etkili öğretim tekniklerini bilmeleri, bunları öğrenmek için istekli ve araştırmacı olmaları öğretimde farklılaştırma yapmaları için gereklidir. Özel yetenekli çocukların akranlarından farklı özellikleri olmakla birlikte kendi içlerinde de bireyselleşen öğrenme özellikleri olabilir. Bu nedenle öğretmenlerinin farklılıklara karşı esnek, eleştiriye açık, çok soru sorulmasına karşı toleransı yüksek mizaçta olmaları da onlarla çalışırken önemli avantaj oluşturacaktır. Son olarak günümüz çocuklarının teknolojinin hızla ilerlediği bir dünyaya doğdukları düşünülürse özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere karşı ilgili olmaları farklılaştırma yapmalarına ve öğrencilerle etkili iletişim kurmalarına olumlu bir katkı sağlayabilir.

5.1. Türkiye'de Özel Yeteneklilerle Çalışan Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yetişme süreci, lisans ve lisansüstü eğitimle meslek hayatı içerisinde alınan eğitimler şeklinde olabilir. 2015-2016 öğretim yılı itibarıyla Özel Eğitim Öğretmenliği olarak tek bir lisans programı şeklinde ÖSYM kılavuzunda yer almaktadır. Özel eğitim öğretmen adayları zorunlu derslerinin yanında özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili seçmeli dersleri alabilirler. Ancak özel yeteneklilerin öğretmenleri için alan uzmanlığının önemi hatırlanırsa lisansüstü eğitimin bu alandaki öğretmenler için çok daha uygun olduğu belirtilebilir. Örneğin bir matematik öğretmeni matematik alanına zaten hâkim olmalı ve bunun üzerine özel yeteneklilerle ne tür çalışmalar yapabileceğine odaklanmalıdır. Bunun için lisansüstü derslerden veya hizmet içi eğitimlerden yararlanabilir.

Hâlihazırda özel yeteneklilere eğitim veren kurumlardaki öğretmenlerden söz etmek gerekirse fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri için en az üç yıl öğretmenlik yapmış olmak şartı aranmakta ve yönetmelik doğrultusunda mevcut öğretmenler arasından sınavla seçim yapılmaktadır (MEB, 2014). Müzik ve Bale Ortaokulunda ve Müzik ve Sahne Sanatları Lisesine ise sınıf öğretmenleri branşlarına göre, alan öğretmenleri ise Yükseköğretim Personel Kanunu hükümleri esas alınarak ilgili alan, bölüm ve dal eğitimini konservatuvarlarda almış olmalarına göre görevlendirilmektedir. İhtiyaç durumunda sınıf öğretmenlerine ve alan öğretmenlerine hizmet içi eğitimler uygulanmaktadır (Demirel & Öpengin, 2020). Okul sonrası programlardan BİLSEM'lerde derse girecek öğretmenlerin seçiminde, en az üç yıl öğretmenlik yapma ön koşulu ardından başvuru yapanlar çeşitli kriterlere göre sıralanmakta ve Bölge Sözlü Komisyonları tarafından sözlü sınava alınmaktadırlar. Yapılan değerlendirmeler sonucunda BİLSEM'lere atanmaktadır (MEB, 2015). Üniversite tabanlı bir program olan ÜYEP'te ise lisansüstü eğitimini özel yeteneklilerin eğitimi alanında tamamlamış veya bu alanda lisansüstü dersler almış öğretmenler dersleri yürütmektedir.. Bu dersler hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik derslerdir. Ayrıca üniversite bünyesinde çalışan öğretim elemanları alana özgü dikkat çekmek ve öğrencilerde merak uyandırmak amacıyla zaman zaman derslere konuk olmaktadır.

Özetle özel yeteneklilerle çalışacak öğretmenlerin yetişmesinde lisans ve lisansüstü düzeydeki dersler, hizmet içi eğitimler, faydalı olmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme süreci devamlıdır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışacak bir öğretmen, bir taraftan öğrenci rolüne bürünerek kendi branşındaki ve özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki gelişmeleri var olan bilgilerine eklemelidir. Bunun için kendi alanlarındaki sertifika programları, çalıştaylar, ilgili kongreler faydalı olabilir. Örneğin bir sınıf öğretmeni farklılaştırma stratejilerinin öğretildiği bir çalıştaya katıldıktan sonra özel yetenekli öğrencileriyle ve hatta tüm sınıfıyla ders işleyişini çok farklı boyutlara taşıyabilir. Öğretmenlerin birbirleriyle ve üniversitelerdeki alan uzmanlarıyla iş birliği içinde olmaları da önemlidir. Birbirlerinden öğrenme, tecrübe paylaşımı ve yeni önerilerle öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesine hizmet edilecektir.

DİKKAT

Sınava katılabilmek için önce videoların ÖBA'ya giriş yapılarak mutlaka izlenmesi gerekiyor.Çünkü sadece yazılı içeriğin okunmasıyla “eğitimi tamamlama şartı” yerine gelmemektedir.

Adaylar sınavda, "yazılı doküman içeriğinden" sorumlu olacaktır